



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ERICO ENGELMANN

**A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DOS CURSOS DE ARTES DE  
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NORTE DO PARANÁ**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ERICO ENGELMANN

**A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DOS CURSOS DE ARTES DE  
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NORTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Édi Rufini

Londrina  
2010

## Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E57a Engemann, Erico

A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná / Erico Engemann – Londrina, 2010.  
127 f. : il.

Orientadora: Sueli Édi Rufini.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Motivação na educação – Teses. 2. Motivação no Ensino superior – Teses. I. Rufini, Sueli Édi. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 37.015.3

ERICO ENGELMANN

**A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DOS CURSOS DE ARTES DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NORTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Kátya Luciane de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo  
Universidade Federal do Paraná

Londrina, 06 de julho de 2010

## **AGRADECIMENTOS**

### **À Profa. Dra. Sueli Édi Rufini**

Pela orientação cuidadosa, disponibilidade, conhecimento, confiança e compromisso profissional no desenvolvimento desta pesquisa.

### **À Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo e a Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira**

Pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em fazer parte desta banca.

### **Aos professores do Mestrado**

Em especial à Profa. Dra. Neusi Berbel pelos exemplos de ensinamento e competência.

### **À amiga e professora Zita Kiel Baggio**

Pelo carinho, apoio e incentivo.

### **A minha esposa**

Pelo amor, paciência, incentivo e opinião segura durante o curso de mestrado.

### **A minha filha**

Pela alegria e curiosidade

ENGELMANN, Erico. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do Norte do Paraná**. 2010. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

## RESUMO

No contexto educacional, a motivação é um dos maiores desafios a ser estudado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, nesta pesquisa, analisamos as orientações motivacionais de alunos dos Cursos de Artes de uma universidade pública do Norte do Paraná, a partir da identificação do tipo de motivação, da percepção das necessidades básicas, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da Intenção de permanecer no curso até a sua conclusão e da relação entre essas diferentes variáveis. Participaram do estudo 192 alunos das quatro séries dos cursos de Artes. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário de auto-relato, contendo 88 questões do tipo escala Likert e foram analisados de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Entre os principais resultados da pesquisa podemos destacar que os alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação e utilizam positivamente as estratégias de aprendizagem adaptadoras (de gerenciamento de recursos e de profundidade). Além disso, a satisfação das três necessidades é fundamental para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas e estão diretamente relacionadas com a motivação intrínseca. A maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a sua conclusão e quanto a percepção de desempenho confirma expectativa pessoal de sucesso e segurança quanto ao alcance dos objetivos estabelecidos. No que se refere às relações entre as variáveis, vale destacar que, as estratégias adaptadoras de gerenciamento de recurso e de profundidade estão relacionadas com a motivação intrínseca e as de superfície com os tipos de motivação menos autônoma; há correlação baixa e negativa entre desmotivação e autonomia; correlação baixa e positiva entre motivação e uso de estratégias mais adaptadoras (profundidade e gerenciamento de recursos); correlação negativa e fraca entre desmotivação e intenção de permanência no curso até sua conclusão; correlação positiva e baixa entre motivação intrínseca e intenção de permanência no curso até a conclusão; correlação positiva e baixa entre motivação intrínseca e percepção de desempenho; a percepção dos estudantes acerca da satisfação das necessidades básicas, pelo contexto social do curso, foram preditoras da motivação intrínseca; quanto à variável desmotivação, a percepção de satisfação das necessidades teve efeito preditivo negativo, em nível moderado; a variação do uso de estratégias de profundidade pôde ser previsto pelas variáveis: motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca. Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa trouxe importantes contribuições, uma vez que, os resultados anteriormente apontados demonstram vários aspectos que podem estar envolvidos na motivação acadêmica, ampliando a compreensão das orientações motivacionais de alunos de cursos superiores.

**Palavras-Chave:** Educação. Motivação Escolar. Motivação de Alunos Universitários Teoria da Autodeterminação.

ENGELMANN, Erico. **The motivation of students of the arts at a public university in northern Paraná.** 2010. 127 fls. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

### **ABSTRACT**

In the educational context, motivation is one of the biggest challenges to be studied because it has direct implications on the quality of student engagement with the process of teaching and learning. Thus, in this study, we analyzed the motivational orientations of students in Arts courses at a public university in northern Paraná, by identifying the type of motivation, perception of basic needs, the learning strategies used, the perception of academic performance and Intention to stay the course until its conclusion and the relationship between these variables. Study participants were 192 students from four series of courses in Arts. The survey data were collected through a self-report questionnaire containing 88 Likert-type questions and were analyzed according to the Theory of Self-Determination. Among the key findings of the research can highlight that the students had the highest average in more autonomous types of motivation and use learning strategies positively adapters (management of resources and depth). Furthermore, the satisfaction of three requirements is fundamental to the development of motivational orientations and self-determined are directly related to intrinsic motivation. The majority of students want to stay the course until its completion and how perceptions of performance confirms the expectation of personal success and security on the common goals established. With regard to relations between the variables, it is noteworthy that the adaptive strategies of resource management and depth are related to intrinsic motivation and the surface with the types of motivation less autonomous, there is a correlation between low and negative motivation and autonomy, and low positive correlation between motivation and use of strategies more adapters (depth and resource management), and weak negative correlation between motivation and intention to stay the course until its completion; and low positive correlation between intrinsic motivation and intention to stay in progress to completion, and low positive correlation between intrinsic motivation and perceived performance; students' perceptions about the satisfaction of basic needs, the social context of the course were predictors of intrinsic motivation; and variable motivation, the perception of the requirements had a negative predictive effect on moderate level, the variation in the use of strategies in depth could be predicted by variables extrinsic motivation by introjected regulation and intrinsic motivation. Thus, we believe that this research made important contributions, since the results shown previously pointed out several aspects that may be involved in academic motivation, broadened the understanding of the motivational orientations of students in higher education.

**Keywords:** Education. Motivation School. Motivation of University Students. Determination Theory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - <i>Continuum</i> de autodeterminação, tipos de motivação com os seus <i>locus</i> de causalidade e processos correspondentes .....	56
<b>Figura 2</b> - Mapa de Autovalores.....	73
<b>Figura 3</b> - Mapa de Valores Próprios .....	77
<b>Figura 4</b> - Mapa de Valores Próprios .....	79
<b>Figura 5</b> - Resultados da avaliação dos tipos de motivação dos 192 participantes .....	84
<b>Figura 6</b> - Distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos .....	85
<b>Figura 7</b> - Resultados da avaliação das necessidades básicas dos 192 participantes .....	87
<b>Figura 8</b> - Distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos .....	87
<b>Figura 9</b> - Resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem.....	89
<b>Figura 10</b> - Distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos .....	89
<b>Figura 11</b> - Pontuação na avaliação das estratégias de aprendizagem.....	90
<b>Figura 12</b> - Resultados da avaliação da intenção de permanência no curso e percepção de desempenho .....	91

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Construtos e amostras de itens utilizados no instrumento.....	71
<b>Quadro 2</b> - Construtos e amostras de itens utilizados no instrumento.....	75

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Extração de componentes principais, com valor próprio maior que 1,00 .....	72
<b>Tabela 2</b> - Locação dos itens com saturação >0,30 em cada um dos seis fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) .....	73
<b>Tabela 3</b> - Extração de componentes principais, com valor próprio maior que 2 ....	76
<b>Tabela 4</b> - Locação dos itens com saturação >0,30 em cada um dos quatro fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) .....	77
<b>Tabela 5</b> - Extração de componentes principais, com valor próprio maior que 1,00 .....	78
<b>Tabela 6</b> - Locação dos itens com saturação >0,30 em cada um dos três fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) .....	80
<b>Tabela 7</b> - Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação dos 192 participantes .....	83
<b>Tabela 8</b> - Estatística descritiva dos resultados da avaliação das necessidades básicas .....	86
<b>Tabela 9</b> - Estatística descritiva dos resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos 192 participantes .....	88
<b>Tabela 10</b> -Estatística descritiva dos resultados da avaliação da intenção de permanência no curso e percepção de desempenho pelos 192 participantes. ....	91
<b>Tabela 11</b> -Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo .....	92
<b>Tabela 12</b> -Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo .....	93

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	12
<b>2 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM</b> .....	19
2.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO DE SALA DE AULA PARA A MOTIVAÇÃO ESCOLAR .....	22
2.2 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	30
<b>3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO</b> .....	33
3.1 TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS .....	34
3.2 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA .....	38
3.3 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE .....	42
3.4 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA .....	44
3.4.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca.....	46
3.4.2 <i>Continuum</i> de Autodeterminação .....	55
<b>4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM</b> .....	60
<b>5 OBJETIVOS</b> .....	67
5.1 OBJETIVO GERAL .....	67
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	67
<b>6 METODOLOGIA</b> .....	68
6.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	68
6.2 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	68
6.2.1 E.M.A.- Escala Motivacional Acadêmica .....	69
6.2.2 Escala de avaliação da percepção dos alunos acerca da satisfação das necessidades básicas (SNB).....	74
6.2.3 Estratégias de aprendizagem .....	78
6.2.4 Intenção de permanecer no curso.....	80
6.2.5 Percepção de Desempenho .....	81
6.3 PROCEDIMENTOS .....	81

<b>7 RESULTADOS</b> .....	83
7.1 TIPOS DE MOTIVAÇÃO .....	83
7.2 NECESSIDADES BÁSICAS .....	85
7.3 USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM .....	88
7.4 PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO E INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA NO CURSO .....	90
7.5 CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS .....	92
7.6 VALOR PREDITIVO DAS NECESSIDADES BÁSICAS .....	93
<b>8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	96
8.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO .....	96
8.2 RELAÇÕES DA MOTIVAÇÃO COM AS DEMAIS VARIÁVEIS DO ESTUDO .....	102
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>APÊNDICES</b> .....	119
APÊNDICE A - Instrumento de Coleta de Dados .....	120
APÊNDICE B - Formulário para Possíveis Dúvidas - Questionário do Pré- Teste .....	126
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A educação é uma prática social que contribui efetivamente para a construção e desenvolvimento da cidadania. Essa prática social é um processo que envolve diversos fatores constituintes do ensino e da aprendizagem e que devem estar em consonância com as reais necessidades dos alunos. Para Freire (2000), implica em aceitar o desafio constante do novo, do inquietante, que possibilita uma socialização mais efetiva e uma conseqüente construção coletiva do saber, contribuindo para o envolvimento do aluno e facilitando a compreensão da necessidade de uma visão mais abrangente sobre o mundo.

O professor e o aluno são os protagonistas dessa escola que precisa confrontar diversos pontos de vista, proporcionando a organização e o aprofundamento de idéias, revelando sentimentos, enfim, promovendo um espaço para a expressão da diversidade. Dessa forma, pode se tornar um local adequado para a construção da cidadania.

Historicamente, entretanto, a ação do professor em sala de aula tem se norteado por uma pedagogia tradicional, que prioriza uma conduta de manutenção, de repetição e de memorização, com a crença generalizada de que o acúmulo de informações propicia elaboração estruturada e organizada de conhecimento. Nesse sentido, Freire (1977, p.56) descrevendo a concepção bancária da educação, afirma que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. O professor é um mero transmissor de informações que tem a pretensão de que o aluno receba, guarde e archive estas informações.

Salvo algumas exceções e experiências, que têm buscado fugir dos aspectos condicionantes dessa tradição escolar, praticamente todas estas características acima relatadas podem ser constatadas nos diversos níveis de escolaridade e também no ensino superior. Numa análise de conteúdos de provas utilizadas nesses níveis de ensino ou de livros didáticos adotados nas escolas do país podemos reconhecer que o ato de aprender está diretamente associado à memorização e a repetição de conceitos e idéias (BELTRÁN NÚÑEZ et al., 2003; FRACALANZA, 1993; MARCHEZAN, 2005; PIMENTEL, 1998). Outros aspectos

como a obrigatoriedade da frequência à escola, bem como o tipo de currículo adotado, que é determinado pelas crenças de uma sociedade em detrimento aos anseios dos seus estudantes, faz com que estes trabalhem utilizando um esforço não espontâneo na realização das atividades propostas (BROPHY, 1999).

Covington (2004), refletindo sobre a ação dos alunos no contexto universitário, mostra que muitos professores pensam que ensinar é uma via de mão única e que o processo de ensino ocorre por meio da transmissão da informação sistematizada e aspiram que o aluno a assimile de forma inalterada. Já os alunos, em sua maioria, compreendem que o seu papel de aprendiz se restringe a passividade, desobrigando-se, assim, de um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Acreditam, portanto, que assistir às aulas, fazer as leituras e seguir as orientações do professor são as únicas atividades de sua responsabilidade.

Ainda de acordo com Covington (2004), estas ações, que envolvem o ato de aprender, são incumbências do aluno, que, no entanto, em diversas situações, são traduzidas em estratégias de memorização sem qualquer tipo de compreensão, causando enorme prejuízo ao espírito crítico e reflexivo do aluno. A universidade, por conseguinte, reforça ainda mais esse clima de passividade, pois tem uma expectativa de que os alunos ingressem nos cursos superiores com espírito investigativo, atitudes ativas e auto-suficientes, não oferecendo a eles, em contrapartida, o preparo necessário para o desenvolvimento dessas qualidades. Outro aspecto a ser destacado é que, em muitas instituições, a aprendizagem dos alunos é avaliada de forma mecânica, não estimulando a construção do conhecimento. Este ambiente escolar, não promove a motivação para a aprendizagem, pois não estimula no aluno a curiosidade, o desafio e a valorização dos estudos.

Segundo Durham (2009), a escola pública, maior formadora de estudantes, não consegue realizar a tarefa de formar adequadamente, encaminhando-os ao ensino superior sem a bagagem adequada. Jovens estudantes das diversas áreas da arte seja a música, o teatro ou artes plásticas, ingressam em um curso superior de uma universidade trazendo consigo um conjunto de elementos formativos, fundamentados neste modelo escolar. Por vezes, na sua formação, realizada prioritariamente em conservatórios musicais, ateliês e escolas de teatro, esse sistema de ensino estruturado com base na repetição e memorização é

igualmente enfatizado, restringindo significativamente as possibilidades expressivas e criativas.

Gainza (1988), tratando da educação musical, sustenta que na educação tradicional, os seres humanos são compreendidos como “máquinas decodificadoras” de uma linguagem escrita, que dedicam uma grande quantidade de energia com o único propósito de decifrar notas, de forma a transportá-las a um instrumento. As características deste modelo educacional tradicional, manifestadas continuamente, produziram nos ambientes escolares diversas concepções equivocadas a respeito do verdadeiro papel do artista. Muitas vezes o relacionam somente com a *performance* e o virtuosismo e restringem o fazer artístico à operacionalização de notas e dedilhados, às técnicas e procedimentos práticos, retirando, assim, um aspecto fundamental, que reside na criação de gestos artísticos expressivos.

O estudante chega à universidade para cursar um dos diversos cursos de graduação em Artes, predominantemente a licenciatura, tendo esse modelo formativo baseado no virtuosismo artístico fortemente incorporado. De um modo geral, neste aluno, estão acentuadas estas características da *performance*, voltadas quase que exclusivamente para o domínio de um instrumento específico, que possibilitará a sua realização como artista. Glaser e Fonterrada (2007) afirmam, referindo-se à formação do músico, que ela está geralmente baseada num *modelo tradicional* de ensino do instrumento que focaliza o domínio de habilidades e técnicas e que podem dificultar uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo e da função dessa em relação à sociedade em que vive. Em suma, a preocupação do estudante dessa área do conhecimento pode estar focalizada no produto final, na *performance*.

Nessa perspectiva, Brophy (1999) faz uma distinção entre a motivação para aprender e motivação para o desempenho (*performance*). Ele assegura que aprender envolve o processamento da informação e o avanço na compreensão ou domínio de algo, eventos que ocorrem durante a aquisição de conhecimentos e habilidades. A *performance* tem relação com a demonstração de conhecimento ou habilidade, anteriormente adquiridos. Portanto, as ações direcionadas à promoção da motivação devem acontecer sobre o uso de estratégias de aprendizagem dos alunos, de modo a focalizar e contribuir para o processamento

da informação durante o processo de aprendizagem, o que se diferencia dos incentivos pela boa *performance* ou pelo resultado final do processo.

A questão da motivação tem um caráter especial, pois ela demonstra o estado de envolvimento do aluno com determinada atividade, e é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bzuneck (2004b), a motivação é entendida como um conjunto de fatores ou como um processo que leva, instiga ou provoca uma escolha, iniciando um comportamento que está direcionado a um objeto. Ela possibilita um repertório variado de opções ao aluno, dotando-o de recursos ideais, que tornarão possíveis escolhas autênticas e promoverão resultados altamente satisfatórios, pois potencializa o nível de interesse e de compreensão, que são os fatores geradores de uma aprendizagem plena. Nesse sentido, os alunos curiosos e excitados adquirem os recursos necessários para direcionar ações no sentido de superar os desafios apresentados. Esta superação, por sua vez, depende de um conjunto de fatores, mas, no campo motivacional, implicará em compreender a variabilidade do nível e da qualidade da motivação aplicada a determinada situação de ensino.

O objetivo do ensino, seguindo o pensamento de Brophy (1999), deverá estar centrado na obtenção de um nível médio e constante de motivação, com uma boa qualidade, que propicie ao aluno avançar diante dos desafios. Isto quer dizer que a intensidade do envolvimento do aluno não deve ser em nível muito baixo e nem muito alto, mas equilibrada e contínua, uma vez que os extremos podem prejudicar a motivação. Este autor afirma, portanto, que o estado de alerta, de concentração na atividade e de envolvimento mental sustentado, será mais produtivo quando o aluno enfrentar tarefas com maiores níveis de complexidade.

No contexto educacional, o interesse motivacional do aluno deve orientar-se no sentido de possibilitar resultados positivos, impulsionando-o numa direção permanente, em que o foco principal seja o aprender. A motivação representa um grande desafio e se reflete diretamente na eficácia do processo de ensino e aprendizagem. São os comportamentos motivados, que impulsionam os alunos a se envolverem com as atividades acadêmicas, proporcionando a busca e a aquisição de novos conhecimentos. O estudo da motivação no contexto escolar é, portanto, relevante, tendo em vista o conhecimento por parte da escola como um todo, e, mais especificamente dos professores, de que a desmotivação dos alunos é um fato presente e inegável. Isto é, o ambiente escolar, muitas vezes, não evidencia

necessidades, não produz motivação e não estimula o aprendizado (GUIMARÃES, 2004a).

É sabido que não é muito comum encontrar em sala de aula alunos motivados intrinsecamente, visto que o contexto escolar, na maioria das vezes, não promove o envolvimento nas atividades acadêmicas pelo simples prazer em realizá-las. Além disso, Ryan e Deci (2000a) afirmam que a motivação intrínseca parece diminuir conforme os alunos avançam nas séries.

Porém, tendo em vista estudos conduzidos por Csikszentmihalyi (1992), prefigurou-se uma concepção de que os alunos das artes em geral podem apresentar uma tendência maior a comportamentos intrinsecamente motivados, já que as atividades desenvolvidas estimulam o prazer estético, a sensibilidade, a emoção, o entusiasmo e a criatividade, proporcionando um envolvimento e uma concentração natural. Csikszentmihalyi (1992) observa que os artistas e atletas são, particularmente, propensos a experimentar o fluxo<sup>1</sup>, que é o estado no qual a pessoa está tão mergulhada na atividade que nada mais parece ter importância. Nessas experiências, o aluno sente-se entusiasmado com a atividade em si, não se preocupando com o que ela lhe dará em troca. Dessa forma, o estado de “fluxo” está relacionado diretamente com a motivação intrínseca.

Por outro lado, se os alunos das artes sentem satisfação e prazer quando se trata do fazer artístico, envolvendo-se de modo profundo nesta atividade, cabe questionar o padrão de envolvimento deste aluno no cotidiano de um curso de graduação em artes, caracterizado por um universo amplo de disciplinas, que vão desde as mais específicas, voltadas para o domínio de habilidades e instrumentos próprios da área de Artes, até as disciplinas com foco pedagógico, incluindo estágios, atividades supervisionadas, desenvolvimento de projetos entre outros?

No que tange à motivação intrínseca, existem outros determinantes que podem contribuir para a promoção desse tipo de envolvimento, como por exemplo, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas que são a competência, a autonomia e o pertencimento, integrantes da Teoria da Autodeterminação, elaborada por Deci e Ryan (2000a). Resumidamente, a *necessidade de autonomia* refere-se uma percepção de que a origem do comportamento é interna, ou seja, existe a necessidade pessoal de perceber que a

---

<sup>1</sup> A teoria do “Fluxo” será detalhada no item 3.4.1

ação ocorre por vontade própria e não por pressões externas; a *necessidade de competência* diz respeito à capacidade da pessoa interagir satisfatoriamente com o seu meio e a *necessidade de pertencimento ou de estabelecer vínculos* é a percepção de que existem vínculos interpessoais estáveis e duradouros.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a satisfação dessas três necessidades é fundamental para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas, que estão diretamente relacionadas com a motivação intrínseca. Nesta perspectiva, as pessoas têm uma propensão natural para a realização de atividades, que desafiem as habilidades já existentes ou que representem alternativas de exercícios dessas mesmas habilidades. Desse modo, as pessoas agiriam de forma espontânea, por vontade própria e não a partir de pressões externas (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Diante disso, levanta-se outra questão: será que a identificação com as atividades artísticas, a aplicação de esforços para a sua execução possibilita o uso de estratégias adequadas de aprendizagem, expande/evidencia/ressalta a percepção de desempenho e, por conseguinte, relaciona-se com comportamentos motivados intrinsecamente?

Assim, são estes questionamentos que impulsionam esta pesquisa. Posto isso, procurar-se-á aprofundar a compreensão em torno das formas autônomas de motivação e como estas podem ser fomentadas no ambiente acadêmico, visando compreender a motivação no ambiente específico das artes.

Tendo em vista que a motivação interna é influenciada pelas percepções do aluno acerca do ambiente educacional em que está inserido, investigar de que modo o aluno percebe este ambiente pode auxiliar na compreensão e promoção de elementos, possibilitando a organização deste. Além disso, podemos contextualizar e aprimorar os pressupostos teóricos, visando incentivar novas ações para a motivação e aprendizagem nos cursos de Artes de uma instituição de ensino superior do norte do Paraná.

Segundo Boruchovitch (2008), diversos estudos, tanto nacionais quanto internacionais têm comprovado que o aluno com motivação mais autônoma se envolve de modo mais produtivo nas atividades escolares. Num estudo realizado por esta autora envolvendo 225 alunos de um curso de formação para professores e que objetivava compreender o tipo de motivação para aprender, constatou-se a

predominância da motivação intrínseca, que tem como características: alto nível de interesse, autoconfiança e persistência diante das tarefas acadêmicas.

Outros trabalhos como o de Accorsi (2005) e Machado (2005) identificaram e avaliaram o uso de estratégias de aprendizagem e sua relação com os aspectos motivacionais, apresentando correlações positivas entre a meta aprender e o uso de estratégias de aprendizagem. A meta aprender, segundo Boruchovitch (2008), se aproxima bastante das características presentes na motivação intrínseca.

Verificar, então, de que modo o uso de estratégias para a aprendizagem está relacionado com o desempenho acadêmico, especificamente na área de Artes, pode confirmar estudos já desenvolvidos em outras áreas do conhecimento, colaborando assim para a composição e a estruturação do conjunto de conhecimentos relacionados à motivação no contexto escolar. Ainda, possibilitará analisar possíveis distinções no tipo de motivação dos alunos das diversas áreas da Arte, seja a música, o teatro ou Educação Artística, evidenciando eventuais diferenças nas estratégias para a aprendizagem utilizadas por estes alunos.

Tendo em vista os questionamentos apresentados, neste estudo buscar-se-á identificar como a satisfação das necessidades básicas (competência, autonomia e pertencimento) se relaciona com os tipos autônomos de motivação destes estudantes. Também será investigada a relação entre os tipos de motivação e o uso de estratégias de aprendizagem.

Assim, inicialmente serão discutidos alguns aspectos relacionados à motivação e à aprendizagem e na sequência, da motivação dos alunos no ensino superior. Nos capítulos seguintes, as teorias que sustentarão esta pesquisa serão abordadas, quais sejam, Teoria da Autodeterminação, com seus construtos motivação intrínseca e extrínseca; Teoria do Fluxo e alguns aspectos referentes ao uso de estratégias de aprendizagem. Por fim, serão apresentados os resultados e a discussão dos dados obtidos com a pesquisa.

## 2 MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

Etimologicamente, segundo Bzuneck (2004b, p.9), a palavra motivação de tem sua origem no verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, determinam semanticamente a palavra motivo. Portanto, a motivação pode ser definida como “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Nessa direção, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define a motivação como “um conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2004, p.1968).

Face às duas considerações, pode-se compreender a motivação, de um modo geral, como aquilo que impele uma pessoa a ter determinado comportamento ou atitude e, no mesmo sentido, empreender uma ação diante de determinada situação ou circunstância.

No contexto escolar, as concepções de Brophy (1999) sobre motivação, trouxeram importantes contribuições para o estabelecimento das diferenças existentes entre motivação direcionada ao aprendizado e motivação para o desempenho ou *performance*. Uma importante contribuição deste autor reside no esclarecimento sobre a distinção entre a motivação no contexto de sala de aula e a motivação em outros ambientes. Aprender diz respeito ao processamento da informação, buscar sentido e avançar na compreensão ou assimilação, que acontece quando alguém está adquirindo conhecimento ou habilidade, enquanto que *performance* diz respeito à demonstração de conhecimentos ou habilidades anteriormente adquiridos. A motivação para aprender, segundo Brophy (1999 p.2) “[...] pode ser considerada ou como uma disposição geral ou como um estado específico de uma situação”.

Isso significa dizer que os alunos que estão orientados para aprender, norteiam-se para a conquista de conhecimentos, ou seja, almejam habilidades ou o aperfeiçoamento dessas habilidades. Eles não se negam a enfrentar os desafios, esforçam-se de modo persistente, procurando deter o controle sobre a tarefa e envolvem-se mais profundamente na busca de soluções criativas para as inquietações decorrentes das dificuldades que surgem (BROPHY,1999).

Evidentemente, estes alunos não se interessam por todas as atividades indiscriminadamente, mantendo suas preferências provenientes de sua história pessoal, profissional, entre outros. Entretanto, conseguem separar estes elementos de cunho pessoal, tirando proveito da atividade, percebendo esta de modo significativo e importante para si, e por vezes, ampliam o seu leque de preferências, acomodando atividades outrora desinteressantes (BROPHY,1999).

De outro lado, para alunos focados excessivamente na *performance* ou no virtuosismo, segundo Bzuneck (1999), “os resultados são associados ao nível de capacidade” (p.56). Este mesmo autor afirma que o ambiente de sala de aula tem particularidades que, no tocante a motivação, difere substancialmente de outros ambientes, seja do trabalho, lazer, entre outros. Estas diferenças se dão pela própria obrigatoriedade da presença do aluno dentro da sala de aula, conteúdos curriculares e atividades previamente definidas, número elevado de alunos nas classes que inviabilizam um atendimento mais individualizado, a atribuição de notas pelo desempenho em trabalhos e provas etc. Estas características, inerentes ao ambiente escolar, nos levam a crer que uma atuação mais apropriada, preparada e adequada do professor se faz necessária. Percebe-se, que os professores enfrentam dificuldades para motivar seus alunos, especialmente pelos motivos elencados acima. Os conteúdos obrigatórios a cumprir em tempo pré-determinado, além do escasso tempo de atendimento mais individualizado do aluno, são os aspectos mais relevantes dessa situação escolar que privilegia o fracasso.

De acordo com Tollefson (2000), o fracasso dos alunos pode provocar conflitos entre professores e alunos e tem consequência também na motivação destes últimos. São diversos os aspectos condicionantes deste fracasso e, de modo geral, as causas atribuídas pelos alunos vão desde a alegação de que o conteúdo é “chato, difícil”, as recompensas dadas pela realização da tarefa são insignificantes ou mesmo a fatores incontrolláveis e externos como, por exemplo, não conseguir enviar o arquivo por e-mail ou dizer que o livro da biblioteca já estava emprestado. Por parte do professor, há resistência em aceitar a crítica de que sua matéria é desinteressante ou de que eles não a estariam tornando interessante, culpando assim o próprio aluno pelo desinteresse. Os professores não aceitam as justificativas dos alunos fundamentadas em fatores externos ao ambiente escolar, abstendo-se, desse modo de assumirem as responsabilidades pelas suas omissões.

Ainda de acordo com Tollefson (2000), os professores podem ter uma crença de auto-eficácia pessoal muito baixa, isto é, a autopercepção negativa em relação a sua capacidade de ensinar. Nesses casos, atribuir o fracasso dos alunos a fatores externos e fora do seu controle pessoal, tais como a baixa capacidade dos seus alunos, às falhas no sistema educacional, à falta de apoio familiar, entre outros, pode ser um meio para proteger seu senso de auto-eficácia. Um círculo vicioso se forma para justificar ambos os comportamentos. O aluno, com baixo desempenho escolar, culpa o professor pelo fracasso da sua aprendizagem e o professor, acreditando que o aluno é o único responsável pelo seu fracasso, não se empenha em motivá-lo para a aprendizagem.

Um estudo de grande amplitude conduzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil no ano de 2004, envolvendo cerca de 5.000 docentes de todas as unidades da federação e que visava traçar o perfil dos professores brasileiros, mostrou que, dentre uma listagem de fatores possíveis, a *relação professor/aluno* recebeu 53,9% das indicações sendo, para os docentes, o segundo fator de maior importância no processo de aprendizagem. Em primeiro lugar, o fator *acompanhamento da família* foi apontado pelos professores como o aspecto que mais influencia a aprendizagem, com 78,3% de indicações (UNESCO, 2004). Confirmam-se, com estes dados, que os professores atribuem a fatores externos à escola a maior responsabilidade pelo fracasso do aluno, mantendo a instituição e o corpo docente numa posição intocável.

Relativo ao aspecto do fracasso do aluno, Casassus (2002) observou que professores mais reflexivos e autônomos em sua prática têm alunos com melhores desempenhos acadêmicos. Ele afirma que, em relação às atribuições causais, aqueles professores que atribuem a causa do sucesso ou do fracasso dos seus alunos a fatores externos, geralmente familiares, apresentam estudantes com menores desempenhos. Alunos que obtêm melhores rendimentos têm professores que trazem para si a responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar, isto é, professores que centram as atenções nas próprias habilidades e nas dos estudantes bem como nas estratégias de ensino.

Segundo Bzuneck (2004c), a motivação como objeto de socialização, não pode ser ensinada e nem treinada, mas cabe ao professor o papel de motivar os seus alunos, sendo, portanto, indispensável que se leve em conta, antes da ação pedagógica, rever certas atitudes negativas e crenças errôneas que

os professores podem ter e que poderiam colocar em perigo o seu trabalho de socialização para uma motivação positiva.

Pode-se perceber, portanto, que analisar a motivação no contexto escolar implica em abordar um processo que envolve diversos fatores e que recai diretamente no comportamento do aluno. Nesse sentido, Tapia (2004) afirma que a motivação está relacionada à interação dinâmica entre as características pessoais do aluno e o contexto em que as atividades escolares acontecem.

## 2.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO DE SALA DE AULA PARA A MOTIVAÇÃO ESCOLAR

A necessidade de viver em coletividade é própria do ser humano e necessária, inclusive, para sua própria sobrevivência, tornando-o dependente das relações sociais. Significa dizer que é inerente ao ser humano buscar e assimilar os valores ambientais e as práticas culturais prescritos socialmente. São estas relações sociais que possibilitam a inserção das pessoas na sociedade e acontecem principalmente na família, no trabalho e na escola. A escola entendida como espaço de exploração e realização de práticas sociais que fortaleçam a construção de uma identidade pessoal e social, características que a tornam um espaço de pesquisa sobre a motivação do aluno extremamente importante.

Quando analisamos os focos das pesquisas sobre a motivação, percebe-se que a partir das décadas de 60 e 70 surge um novo olhar para os estudos da motivação – a cognição, que se conserva até os dias atuais. Esta nova abordagem, chamada de cognitivista, trouxe novas perspectivas teóricas e empíricas para a motivação. O centro principal das pesquisas no campo motivacional está nos aspectos cognitivos do comportamento humano, prevalecendo, nas pesquisas que utilizam esta abordagem teórica, as situações naturais de desempenho, contrariamente à abordagem comportamental, que focaliza o aspecto funcional dos estímulos ambientais para apresentação e manutenção do comportamento. Bzuneck (2004b, p.23), assegura que as melhores contribuições das pesquisas atuais originam-se de estudos que enfocam o contexto de sala de aula, priorizando a abordagem cognitivista ou sociocognitivista. Além disso, o autor ressalta que as abordagens motivacionais têm enfatizado os “[...] componentes cognitivos ou pensamentos, como metas, crenças, atribuições, percepções, ressaltando-se entre

elas as percepções de competência e as crenças de auto-eficácia, portanto, variáveis ligadas ao *self*".

Brophy (1999) também concorda com a importância de introduzir o contexto específico da sala de aula nas pesquisas sobre a motivação escolar e assinala as diferenças existentes entre o contexto laboratorial ou experimental e o contexto de sala de aula. Neste ambiente, existem diversos fatores que influenciam a motivação dos alunos, tais como, obrigatoriedade de frequência na escola, conteúdos curriculares e atividades de aprendizagem previamente definidas, número elevado de alunos nas classes, inviabilizando o atendimento individualizado, atribuição de notas pelo desempenho em trabalhos e provas, entre outros, aspectos que, em pesquisas de laboratório não podiam ser considerados.

Todos estes aspectos, relacionados com a motivação dos alunos, evidencia a importância da relação professor e aluno. Esta relação, primordial no processo de aprendizagem, tem se modificado enormemente ao longo das últimas décadas, passando de aceitação, reverência e consideração por parte do aluno à desobediência, indisciplina e, inclusive, violência, tornando o ambiente de sala de aula bastante conturbado.

Confirmando esta percepção, destaca-se uma pesquisa recente realizada entre 2007 e 2008 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), chamada "Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem", que visava levantar dados sobre o funcionamento das escolas de 23 países. Nesta pesquisa, confirmou-se que o professor brasileiro dedica uma quantidade significativa de tempo (cerca de 18%) tentando manter a disciplina em sala de aula (OCDE, 2009).

Guimarães (2004b) destaca que várias pesquisas científicas relacionadas à interação entre professor e aluno evidenciaram a importância de se promover, na sala de aula, um ambiente que favoreça o estabelecimento de vínculos seguros. A autora afirma ainda, que o fortalecimento dos recursos internos dos alunos, proveniente da satisfação da necessidade de pertencimento, pode representar um maior envolvimento destes com as atividades de aprendizagem e, conseqüentemente, um melhor desempenho acadêmico. É importante salientar que "a percepção de aceitação torna o aluno mais motivado e mais comprometido com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem" (GUIMARÃES, 2004b, p.196).

São as relações sociais que inserem as pessoas na sociedade e essas relações acontecem na família, no trabalho e na escola. Na literatura científica, evidenciam-se cada vez mais os estudos e as pesquisas voltadas para as relações entre as pessoas. Estas relações sociais diversas estabelecidas pelos alunos sejam com os pais, com o contexto específico de sala de aula, com o professor, bem como as variáveis pessoais e contextuais dos estudantes têm influência direta sobre a sua motivação. Neste aspecto, Eccles e Midgley (1989), enfocando o adolescente, argumentam que “ajustar” as necessidades de desenvolvimento deste com o ambiente educativo é fundamental para otimizar os benefícios motivacionais.

Uma pesquisa de caráter misto (estudo de caso e conjunto de dados quantitativos) realizada por Mansfield (2001) investigou as percepções do contexto de estudantes do primeiro ano do ensino médio, objetivando compreender como aquele ambiente influenciou as percepções pessoais de natureza acadêmica e as metas motivacionais sociais buscadas pelos estudantes. Os resultados revelaram que os estudantes perseguiram uma gama de objetivos sociais e acadêmicos ao longo do ano e que esses objetivos foram significativamente influenciados pelas suas percepções do contexto escolar e pelo ambiente concreto de sala de aula. Certas variáveis contextuais avaliadas nesse estudo como, por exemplo, a relação professor/aluno, utilização de incentivos extrínsecos e a atenção cuidadosa, influenciaram os sentimentos sobre a escola de forma positiva e negativa. Os resultados permitiram concluir que a relação com a escola pode estar relacionada com os objetivos pessoais dos estudantes.

A importância do apoio oferecido pelos professores e a influência que este apoio exerce no envolvimento dos alunos com as atividades escolares e com contexto foram levantadas num estudo realizado por Osterman (2000). A influência do apoio dado pelo professor ao aluno foi, segundo os dados dessa pesquisa, superior ao apoio familiar e dos colegas, possibilitando uma compreensão mais precisa dos motivos atribuídos à falta de motivação dos alunos. Os problemas motivacionais são falsamente relacionados com causas internas do aluno, seu ambiente familiar ou relações com os seus colegas, desconsiderando-se as interações com o professor como importante fator motivacional. Alguns estudos, Ryan e Grolnick (1986), Ryan e La Guardia (2000) e Reeve (2002, 2006),

entretanto, fortalecem a idéia de que as ações do professor devem estar voltadas para a satisfação da necessidade de pertencimento dos alunos.

Silva (2004), numa pesquisa sobre motivação desenvolvida com alunos e professores de Física do Ensino Médio de escolas públicas do estado de São Paulo, demonstrou a importância das interações entre professor e aluno. O autor estabeleceu algumas dimensões para analisar os dados coletados e uma delas se referia à interação entre professor e aluno e sua relação com a motivação. Nesse sentido, os resultados da pesquisa possibilitaram a constatação de que os alunos consideram o professor como um elemento importante para a sua motivação. O discurso dos alunos ainda permitiu inferir que uma grande parte da motivação do aluno é decorrente do sentimento de bem estar na sala de aula, ser respeitado e incluído, além de fazer parte dos diálogos, ser ouvido e poder se expressar.

Reeve, Deci e Ryan (2004) afirmam que o ambiente de sala de aula tem a força de fomentar ou de impedir a natureza ativa dos alunos e seus esforços para a autodeterminação. Estas influências podem ser objetivas ou circunstanciais, como por exemplo, atividades interessantes ou recompensas. As outras influências são as relações interpessoais, que incluem as relações com outras pessoas como pais, professores e colegas ou ainda grupos, comunidades ou organizações. Estas últimas são focalizadas pela Teoria da Autodeterminação, pois refletem relações desiguais, nas quais pessoas de maior posição ou experiência, como é a condição dos professores, tentam motivar os alunos. Esta relação de caráter desproporcional indica que é de responsabilidade do professor influenciar a motivação do seu aluno e não a forma inversa, embora não se desconsidere a ação comportamental do aluno sobre a motivação do professor.

Então, se a qualidade da motivação e do envolvimento do aluno está diretamente associada à natureza das interações entre professores e alunos, fomentar um contexto adequado à aprendizagem se coloca como um caminho a exercitar. Ames (1984) identifica três tipos de estruturas que podem ser fomentadas nos ambientes de sala de aula: a individualista, a cooperativa e a competitiva. A autora enfatiza que cada uma delas tem repercussões para a motivação e o rendimento acadêmico dos aprendizes.

As formas de interação que predominam no ambiente de sala de aula são a individualista e a competitiva, permanecendo a aprendizagem cooperativa à margem desse processo (BERRY, 2003). Para Hall (2004), a aprendizagem

cooperativa é uma forma de ensino em que estudantes trabalham juntos, em pequenos grupos, em busca de objetivos comuns. Para este autor, são diversas as características positivas dessa estrutura de sala de aula como, por exemplo: a interação do grupo que possibilita maior aproximação, a interdependência positiva, em que os alunos ajudam-se mutuamente, desenvolvimento de habilidades de cooperação (saber ouvir e respeitar os colegas, consenso sobre determinado aspecto, *feedback* adequado), monitoramento, responsabilidade, etc. Outros benefícios relacionados a esta prática estão o aspecto da complementaridade do trabalho do professor e o estímulo à discussão, o debate e o ensino entre os estudantes.

Com a intensificação das pesquisas sobre essa modalidade, especialmente a partir de meados da década de 70 até os dias de hoje, resultados significativos para educação se tornaram possíveis. Segundo Johnson e Johnson (2009), os estudos que focalizam a aprendizagem cooperativa, especialmente por meio da Teoria da interdependência social, superaram o número de 1200 nas últimas décadas, propiciando descobertas que validaram, modificaram, ampliaram e melhoraram as teorias utilizadas, interferindo nos procedimentos referentes ao papel do professor, especialmente quanto ao emprego formal ou informal da aprendizagem cooperativa.

Outra estrutura relevante a se considerar no ambiente escolar é a competitiva. Segundo Bzuneck e Guimarães (2004), ela não está restrita à sala de aula, mas tornou-se característica de uma instituição escolar como um todo. Ela ganha relevo desmedido, tanto pela escola enquanto estrutura organizadora do ensino, quanto pelos professores nas suas ações educativas em sala de aula. As instituições escolares e os professores acreditam que a estratégia de competição entre alunos é uma maneira adequada de ensino, que estimulará o aprendizado por meio de desafios competitivos e que despertará o interesse em estudar.

Para Brotto (1999), a competição é um processo de interação social que acontece geralmente por meio de ações isoladas, em que os objetivos são mutuamente exclusivos e os benefícios ficam limitados apenas para alguns. O compromisso é exterior aos objetivos e à função da escola, atendendo somente aos anseios de um sistema institucionalizado impregnado de graves violações normativas e que desvia de si a responsabilidade pedagógica, estando aprisionada aos resultados.

Para Bzuneck e Guimarães (2004), o clima competitivo em sala de aula incentiva uma busca veemente no intuito de conquistar o primeiro lugar, estar em evidência, ser o melhor, mostrar-se superior em relação aos demais, sobretudo, no ambiente escolar em termos de notas. E esses objetivos são referendados pelo professor, pois ele acredita firmemente nas vantagens motivacionais de um contexto com a predominância de um clima competitivo entre os alunos, cristalizando a idéia de que alguns são mais capazes do que outros. No entanto, como consequências da implementação de situações competitivas na escola podem ser elencadas a falta de motivação posterior e o baixo rendimento dos alunos que não são os vencedores, ou seja, a maioria.

Há ainda outro aspecto alertado por Dubet (2003), chamado de “questionamento silencioso”. Reside numa situação em que “os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços” (p. 41). O retraimento seria então uma “saída honrosa”, pois participar de uma competição na qual não há chance de vitória significa aceitar um jogo que provoca a auto-diminuição.

Desenvolve-se então um círculo vicioso em que o professor entende que o recolhimento manifestado pelo aluno é mera falta de motivação, uma forma de livrar-se das críticas. Da parte do aluno evidencia-se a aceitação plena de uma longa história de fracassos, realimentada historicamente pela crença na competição como maneira positiva de provocar desafios com vistas ao aprendizado (DUBET, 2003).

O agravamento da situação escolar em que a competição tem papel preponderante se dá, em boa parte, pela crença dos professores acerca do valor deste tipo de estratégia de ensino. O professor acredita que esta postura facilitadora da disputa entre os alunos propiciará a motivação necessária para um aprendizado ou para a realização de uma determinada tarefa. Esta crença arraigada dos professores em relação aos benefícios competição como prática pedagógica, segundo Bzuneck e Guimarães (2004), está vinculada ao mundo dos esportes em geral e principalmente nos sistemas de produção e de trabalho.

Dubet (2003) sustenta que os defensores desse modelo educacional crêem “na mobilização da escola a serviço do desenvolvimento econômico”. Para estes “o investimento escolar é considerado um investimento produtivo, a prazo [sic] a formação é uma força produtiva” (p.34). Este foco no resultado é característica

predominante na ação pedagógica da escola do sistema capitalista que admite vencedores e perdedores, julgando esse processo como natural e legítimo.

Kamii (1991 apud MESQUITA, 1999) sustenta que a competição num sistema sócio-econômico difere da competição no ambiente escolar, pois o objetivo principal em um sistema sócio-econômico é o ganho material. Outros fatores como a não concordância com regras antes de entrar na competição e a tentativa permanente de eliminar concorrentes são características desse ambiente, diferindo substancialmente daquelas que compõem o ambiente escolar.

Há ainda outro aspecto que se refere ao apoio dado por governos, seja na instância federal estadual ou municipal, a iniciativas relacionadas à competição escolar, por meio das olimpíadas de Matemática, Português e de outras disciplinas, que almejam criar um referencial dentro de sala de aula, ou seja, um aluno destaque, na crença de que ele possa ser seguido pelos demais e respeitado por estes. Este processo, na prática, representa um modelo de seleção que caminha no sentido inverso do objetivo educacional de qualquer instituição escolar, qual seja o de valorizar todos os alunos da escola, respeitando e considerando as diferenças, proporcionando um processo de escolaridade que privilegie conhecimentos, habilidades e competências para uma ação crítica na sociedade.

Bzuneck e Guimarães (2004) enfatizam resultados de pesquisas que assinalam uma desqualificação do esforço pelos alunos quando em ambiente competitivo. Os resultados indicam que, tanto para o sucesso quanto para o fracasso, predomina o fator sorte em detrimento do emprego de maior ou menor esforço. Outro aspecto importante a ser ressaltado refere-se aos sentimentos decorrentes do sucesso não estarem associados a uma melhor aprendizagem, mas sim ao triunfo sobre os demais.

Com base em Bzuneck e Guimarães (2004), podem-se elencar diversos aspectos negativos decorrentes do emprego da competição em sala de aula: o destaque para as diferenças individuais; a indução dos alunos à comparação social; a busca pelo sucesso e rendimento é sempre em relação aos seus pares em vez de focalizar a própria aprendizagem; a promoção de relacionamentos de oposição; o fracasso em contextos competitivos é prejudicial para a auto-estima; a insatisfação em relação ao fracasso é acentuada em climas competitivos; os alunos em competição desqualificam o papel do esforço como

aprendizagem prejudicada em situações de competição; os alunos não consideram seus desempenhos anteriores, pelo contrário, fixam-se nas pistas fornecidas pela própria situação competitiva; a competição contribui para a redução da motivação intrínseca e promove a motivação extrínseca (alunos são movidos pelo objetivo de vencer); os contextos competitivos chamam a atenção para a capacidade individual; a competição tende a fortalecer as crenças sobre o aspecto inato e fixo da inteligência, pois destaca apenas o resultado final de vencer ou fracassar.

Assim, percebe-se constantemente que o momento histórico atual é fortemente marcado pelo provisório, momentâneo e passageiro, fatores que contribuem consideravelmente para o enfraquecimento de uma imagem social de escola, especialmente quando admitimos esta escola apenas como simples produto da sociedade e para a sociedade. Com a valorização do ambiente competitivo na escola, incorre-se no possível aprofundamento das diferenças, uma ênfase da falta de oportunidades e na produção de um enorme número de derrotados ante um reduzido número de vencedores.

Nesta sessão abordou-se um conjunto de aspectos relacionados ao contexto de sala de aula. Pode-se concluir, quanto às ações do professor, que estas só estarão voltadas para a satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos alunos caso o professor esteja disposto para a mudança e tenha intenção e interesse em atender às expectativas dos alunos. Para isso, o conhecimento das diversas abordagens teóricas sobre a motivação e a inserção destas na ação prática, possibilitará a compreensão e interpretação das diferentes situações do contexto escolar e do aluno nele inserido. Essa ação reflexiva contribuirá de forma efetiva para a motivação e conseqüente aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, portanto, que a análise da motivação no contexto escolar implica na abordagem de um processo que envolve um conjunto de fatores, que interagem de modo dinâmico, seja pelas características individuais dos alunos ou pelo contexto em que as atividades acontecem, incidindo, de qualquer modo, no comportamento do aluno.

## 2.2 MOTIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ao contrário do que muitas pessoas podem pensar em relação a motivação de alunos, ela diminui à medida que as séries avançam (Stipek (1998)). Assim, poder-se-ia erroneamente crer que, os estudantes, na medida em que crescem e evoluem como um todo, seja biologicamente ou intelectualmente, apresentariam melhores condições de compreender carências essenciais para seu desenvolvimento e de serem protagonistas no ambiente de aprendizagem que é a escola, com o intuito de mover-se em direção à aquisição constante de saberes e competências, sustentadoras de um indivíduo autônomo e auto-regulado. No entanto, não é esta a realidade educacional do contexto universitário.

Quando se entra em salas de aula de educação infantil, por exemplo, percebe-se, de forma bastante evidente, o ambiente de curiosidade, interesse e atenção manifestado por alunos dessa faixa etária em relação as atividades propostas e conduzidas pelo professor. Entretanto, quando se adentra em salas de aula das séries subsequentes à educação infantil, até o ensino universitário, observam-se de um modo geral, comportamentos que revelam sentimentos de desinteresse, descontentamento e desmotivação. Diversos estudos comprovam esta afirmação como, por exemplo, Jacobs e Newstead (2000), Ruiz (2005) e Stipek (1998). Além destes, outros estudos conduzidos em Portugal por Cunha (2002), Rosário et al. (2004) e Silva et al. (2004) estabeleceram uma relação negativa entre o avanço dos alunos nas séries e a presença comportamentos auto-regulados.

Mesmo estudos realizados com outro enfoque teórico que não o utilizado neste trabalho reforçam esta premissa. Por exemplo, Caldas e Hubner (2001), numa pesquisa comparativa entre alunos de 1ª à 8ª séries, afirmaram que os alunos se desinteressam das atividades propostas, sentem-se inseguros e descontentes com a escola e nutrem sentimentos de resistência e objeção à escola da qual fazem parte na medida em que o processo serial de ensino avança.

Pintrich (1994), focando especificamente os alunos de ensino superior, concebeu um modelo bastante abrangente e elucidativo para explicar a motivação do aluno. Este modelo engloba quatro componentes principais que são o *contexto sociocultural*, *os fatores relacionados ao ambiente em sala de aula*, *os fatores internos ao aluno* e *o comportamento motivado em si*.

O componente *sociocultural* relacionado por Pintrich (1994) diz respeito às atitudes, crenças e comportamentos que os estudantes apresentam quando chegam à universidade, e que estão amparados nas suas experiências anteriores, como por exemplo, origem étnica, classe social, entre outros. Outro aspecto relacionado ao *ambiente de sala de aula* se refere ao comportamento do professor (linguagem controladora ou não controladora), ao método utilizado centrado na figura do professor ou o tipo de tarefa dada. Os *fatores internos ao aluno*, segundo este autor, estão relacionados com os sentimentos, percepções, necessidades e metas, e por último, o item *comportamento motivado em si*, caracteriza-se pelos comportamentos reais e observáveis (por exemplo, fazer as atividades de forma apenas parcial, sair constantemente de sala de aula, conversar com colegas durante exposição do professor).

Especificamente, em uma síntese da literatura a respeito do assunto motivação no ensino superior, Boruchovitch (2008), afirma que diversos estudos sobre a motivação para aprender vêm sendo conduzidos ao longo dos últimos anos no Brasil, visando compreender melhor essa faixa de ensino, como por exemplo, (ALCARÁ, 2007; CARDOSO, 2002; GOMBI, 1999; GUIMARÃES, 1996; GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002; MACHADO, 2005; SOBRAL, 2003; ZANATO, 2007; ZENORINE; SANTOS, 2004). Ainda segundo esta autora, os estudos nacionais e internacionais evidenciam que a motivação intrínseca está alinhada a melhores resultados de aprendizagem e ao uso de estratégias de aprendizagem de processamento profundo da informação, quando comparada à motivação extrínseca.

Boruchovitch (2008), ao analisar o conjunto de estudos realizados desde 1996 até 2007, assegura que eles apresentaram resultados que possibilitam inferir por um certo predomínio da motivação intrínseca, destacadamente nos alunos de sexo feminino, gênero que apresentou taxas mais altas deste padrão motivacional.

Bzuneck (2005), com o objetivo de avaliar os resultados das pesquisas nacionais sobre a motivação dos alunos no contexto universitário, conduzidas até 2005, já afirmava que, independentemente do número pequeno de estudos realizados, as informações obtidas revelam alguns indícios que podem colaborar para a atuação dos professores em sala de aula, pois apontam em que grau os alunos se caracterizam como orientados intrínseca ou extrinsecamente.

Mesmo com algumas constatações recorrentes numa análise dos aspectos da motivação de alunos de cursos superiores, manifestadas nos estudos realizados no exterior e no Brasil, relatados anteriormente, reconhece-se a multiplicidade dos fatores que afetam a motivação de estudantes universitários e que foram evidenciados pelo modelo apresentado por Pintrich (1994).

Diante da relevância do construto motivação para aprender, da escassez de estudos sobre esse tema nos cursos superiores em geral, e também nos cursos de Artes, a presente pesquisa pretende buscar um aprofundamento na compreensão das orientações motivacionais dos alunos e contribuições teóricas e práticas para a motivação no contexto escolar.

Fica evidente, a partir do exposto, que os resultados dos estudos sobre a motivação dos alunos no ensino superior têm muito a contribuir para o contexto educacional, já que possibilitam uma melhor compreensão das atitudes e dos comportamentos motivacionais dos alunos frente ao processo de aprendizagem, podendo, assim, indicar novas direções para as ações dos professores.

No próximo capítulo será apresentada a Teoria da Autodeterminação, as sub-teorias que a integram e a motivação intrínseca e extrínseca, as quais nortearão teoricamente a presente pesquisa.

### 3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi elaborada pelos americanos Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 com a finalidade de compreender os elementos componentes da motivação intrínseca e extrínseca, bem como dos fatores relacionados com a sua promoção. Esta teoria pressupõe que todos os indivíduos são, por natureza, ativos e auto motivados, curiosos, interessados, ansiosos pelo êxito. Entretanto, a teoria reconhece que as pessoas podem agir de forma passiva ou hostil ou ainda serem alienadas, mas tais ações resultam da interação entre as pessoas, da natureza individual, das atividades específicas e dos ambientes sociais, que podem apoiar ou contrariar essa natureza. Seu propósito primordial está concentrado no alcance de uma explicação de como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições socioculturais (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A TAD é uma abordagem psicológica que se opôs frontalmente a uma das principais correntes teóricas da psicologia, o Behaviorismo, influenciada pelo trabalho do psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), de grande predominância na década de 1960 e que, essencialmente, acreditava na relação funcional entre condições de estímulos e o comportamento. Para Guimarães e Boruchovitch (2004), a contraposição de Edward Deci à teoria behaviorista estava baseada no argumento de que pessoas motivadas intrinsecamente, inevitavelmente precisariam se sentir competentes e autodeterminadas e que os comportamentos intrinsecamente motivados seriam independentes de consequências operacionalmente separadas. Ainda segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p.144) “a base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais”.

Reeve, Deci e Ryan (2004) evidenciaram que a autodeterminação é uma tendência humana inata e está relacionada à motivação intrínseca. Nessa perspectiva, as pessoas têm uma propensão natural para a realização de suas atividades que desafia as habilidades já existentes. Desse modo, as pessoas agiriam de forma espontânea, por vontade própria e não a partir de pressões externas. No entanto, os contextos de convivência social podem tanto fortalecer quanto prejudicar o desenvolvimento de tal potencialidade.

Na perspectiva dessa visão teórica, todo ser humano é internamente constituído por algumas necessidades psicológicas básicas, consideradas como sustentadoras de uma relação efetiva e saudável deste com o seu ambiente. Estas necessidades psicológicas básicas, segundo a Teoria da Autodeterminação são: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento. Segundo Ryan e Deci (2000b), a satisfação dessas necessidades parece ser indispensável para desenvolver a sensação de bem-estar e de apoio para a concretização das tendências naturais para o crescimento e integração do organismo com seu ambiente.

A Teoria da Autodeterminação é apresentada como uma macro-teoria da motivação e que possibilita conhecer melhor a motivação das pessoas. No contexto educacional, ela se volta à promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, considerando, de modo irrestrito, o valor da educação e salienta a necessidade de confiança dos alunos nas próprias capacidades e atributos (GUIMARAES, 2003).

Quatro subteorias foram elaboradas nesta perspectiva teórica: *Teoria das Necessidades Básicas*, *Teoria da Avaliação Cognitiva*, *Teoria da Orientação de Causalidade* e *Teoria da Integração Organísmica*. Seus proponentes, Ryan e Deci (2002) destacam que cada uma delas tem um foco específico, permitindo, quando examinadas de modo coordenado, a compreensão do amplo conjunto que constitui a motivação humana.

### 3.1 TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS

São três as necessidades básicas que propiciam motivação intrínseca e formas mais auto reguladas de motivação extrínseca: a necessidade de autonomia, de competência e de pertencimento (RYAN; DECI, 2002).

Estas três necessidades psicológicas básicas podem ser assim entendidas: a necessidade de *autonomia* compreende os esforços do indivíduo para ser a causa, perceber-se na origem de suas ações com o intuito de determinar o próprio comportamento. As pessoas autônomas acreditam naturalmente que são capazes de realizar uma atividade por vontade própria e não por pressões externas. Este sentimento de liberdade possibilita a satisfação dos seus próprios interesses e

a livre consideração da relevância ou importância, para si mesmas, dos valores sociais, morais ou de costumes.

Um aspecto primordial referente à necessidade de autonomia diz respeito ao *locus*, que se refere ao local de origem da ação, interno ou externo. Representa, em outras palavras, o grau em que um indivíduo acredita que sua vida se encontra sob seu próprio controle ou sob o controle dos outros. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), os alunos são considerados autônomos quando percebem um *locus* de causalidade interno (origem interna da ação), sentem um alto nível de liberdade e baixa pressão e visualizam a possibilidade de escolha no decorrer de suas atividades. Elas também estabelecem suas próprias metas, projetando as ações que serão necessárias para a consecução deste propósito, avaliam constantemente estas ações, verificando os acertos e erros resultantes do processo.

Por outro lado, Guimarães (2004a), em relação ao *locus* de causalidade externo, assegura que a pessoa com este tipo de percepção crê que o bom ou o ruim que lhe acontece está determinado pelo acaso, pela sorte ou pelo poder de pressão dos demais. Segundo a autora, a pessoa se percebe como uma “marionete”, cultivando sentimentos de fraqueza, ineficácia ou obrigação perante as diversas situações que lhe são apresentadas, causando desvios de atenção e consequente prejuízo da motivação intrínseca.

É imperativo, entretanto, em relação ao *locus* de causalidade, ressaltar seu caráter variável. Ele não se posiciona de modo uniforme, perene ou contínuo ou, ainda, fixado em um extremo interno ou externo, de modo inalterável. De acordo com Guimarães (2004a, p.41) “[...] o *locus* de causalidade não é uma característica fixa na vida do indivíduo”. Isto quer dizer que em determinadas situações a pessoa pode perceber-se em um nível intermediário entre o *locus* de causalidade interno e externo.

A necessidade de autonomia enfatizada pelos autores da Teoria da Autodeterminação foi questionada, contestada e, por vezes confundida com independência, liberdade ou ampla permissibilidade, ou mesmo *laissez faire*, afirmando que, esta necessidade, evidenciada pelos proponentes da Teoria da Autodeterminação, era apenas um ideal cultural ocidental, e não uma necessidade universal. Para Deci e Ryan (2000), entretanto, ela envolve um sentimento de vontade, de iniciativa, de sentir-se causa da ação, não excluindo, assim, o sentimento de ligação e conexão com outras pessoas. O oposto de autonomia não é

dependência, mas sim, heteronomia. Nesta perspectiva teórica, o ambiente social precisará fornecer os nutrientes adequados para um funcionamento psicológico humano em nível mais perfeito.

A necessidade de *competência* está relacionada à tendência da pessoa para se sentir capaz de interagir satisfatoriamente com o seu meio, obtendo uma sensação de segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações. Ela reflete a necessidade de sentir-se eficaz, auto-confiante no seu esforço e na sua capacidade de alcançar os resultados pretendidos. Segundo Guimarães (2004a), trata-se de um comportamento intrínseco, pois favorece uma reciprocidade em relação à ação exercida. Com este entendimento, o sentimento de contentamento em prevalecer sobre determinado desafio e o conseqüente crescimento da competência, resultante deste domínio, possibilitariam emoções positivas, e, portanto, benéfico psicologicamente.

Guimarães (2003) afirma que o sentimento de competência, por si só, é incapaz de promover a motivação intrínseca. Para esta autora, a presença da percepção de autonomia é indispensável, pois esta necessidade traz consigo a valorização da sensação de liberdade pessoal e o sentimento de responsabilidade pelo desempenho competente.

Reeve, Deci e Ryan (2004), ponderando sobre o contexto de sala de aula, destacam que quando os alunos buscam e persistem em desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento, mostram interesse por atividades que possibilitam crescimento e enriquecem as suas capacidades e habilidades. Assim, é possível considerar a necessidade de *competência* satisfeita.

Por último, a necessidade de *pertencimento*, também entendida pela expressão *vínculo*, diz respeito ao esforço para estabelecer relações interpessoais seguras e duradouras, a preocupação com o outro e, de modo concomitante, ao sentimento de que o outro também demonstra confiança, respeito mútuo, ligação verdadeira enfim. É, portanto, uma necessidade de estar em comunhão segura em relação aos integrantes do seu meio (RYAN; DECI, 2002), de se socializar. Esta necessidade específica apóia-se em duas dimensões, quais sejam, sentir-se aceito e ficar mais próximo do outro (RYAN; STILLER, 1991).

Alguns estudos (CLEMENT; DORNYEI; NOELS, 1994; MANSFIELD, 2001;) têm assinalado níveis mais altos de confiança e de emoções positivas em alunos que apresentam vínculos positivos com a escola. Estes alunos não só

aparentam enfrentar os conflitos de modo mais harmonizado como trabalham com mais persistência, obtendo sucesso na aprendizagem.

Sentir-se parte de um contexto, *pertencer* a este ambiente, pode ser considerado como pano de fundo para a satisfação das outras necessidades (*competência e autonomia*). O *pertencimento* é uma necessidade psicológica humana e demanda o estabelecimento de vínculos íntimos, estreitos e seguros com os outros, visando o envolvimento emocional e interpessoal. Quando ela é satisfeita no ambiente escolar, os alunos sentem-se motivados para o relacionamento autêntico com as outras pessoas, aproximando-se daquelas que demonstram atenção e respeito em relação a eles (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

De acordo com Deci e Ryan (1996), quando o ambiente escolar possibilita suporte às necessidades já mencionadas, *autonomia, competência e vínculo/pertencimento*, os alunos sentem-se satisfeitos e envolvem-se ativamente nas tarefas, possibilitando assim a manutenção ou o aumento da motivação intrínseca. Ainda segundo estes autores, o apoio do contexto facilita a interiorização e integração da motivação extrínseca, porque tende mais a satisfazer do que a frustrar as necessidades psicológicas básicas. Entretanto, se o ambiente de sala de aula é falho, bloqueador ou essencialmente dissonante em relação a essas necessidades, possivelmente provoca consequências psicológicas prejudiciais aos estudantes. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p.147), “[...] a qualidade do relacionamento entre professores e alunos, dentro da escola, influenciada em grande medida pelo estilo motivacional dos primeiros, revela-se a fonte principal de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas dos estudantes”.

Estas necessidades essenciais ao indivíduo, são propostas como sendo características universais, presentes em todas as culturas indistintamente, não sendo, conseqüentemente, privilégio de um ou outro grupo social. Ryan e Deci (2002) admitem, contudo, que aspectos como gênero, idade e cultura, e especialmente o ambiente de interações, podem tornar as necessidades variáveis, uma vez que valores e práticas variam culturalmente.

Segundo Deci e Ryan (2002), as necessidades básicas têm três funções importantes: a *primeira* diz respeito à própria alimentação e realimentação de uma base teórica que possibilita a identificação de quais são os fatores facilitadores ou atenuadores dos processos naturais, tanto a motivação intrínseca quanto a internalização de valores do ambiente social; a *segunda* permite identificar

os nutrientes necessários para a motivação e comportamento, não apenas para o desempenho, mas também para o desenvolvimento psicológico saudável; e a *terceira* fornece uma base para o planejamento de sistemas sociais, tais como escolas, clínicas e ambiente de trabalho. É fundamental, portanto, o entendimento integral das necessidades psicológicas básicas das pessoas, pois pode impulsionar o progresso das atividades, ser causa de interação e de desenvolvimento que propiciam maior vitalidade e satisfação.

Para Reeve, Deci e Ryan (2004) os resultados de pesquisas (OSTERMAN, 2000; SILVA, 2004), amparadas na teoria das necessidades básicas, asseguram que, satisfazer as três necessidades, *autonomia, competência e vínculo*, promove o bem estar e permite ações favoráveis por parte do aluno, enquanto que a frustração dessas necessidades provoca mal estar e funcionamento precário do organismo. É importante salientar a correlação e integração das três necessidades psicológicas básicas, cientes de que o fortalecimento de cada uma se dá a partir da satisfação das restantes (DECI; RYAN, 2000).

### 3.2 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA

A segunda subteoria que integra a atual proposição da Teoria da Autodeterminação é a *Teoria da Avaliação Cognitiva*. Elaborada no início dos anos 80, tem como foco principal entender como os eventos externos (recompensas, elogios, feedback e outros) afetam a motivação intrínseca em sala de aula.

Desde o início dos anos 80, quando da sua elaboração por Ryan e Deci, esta subteoria propõe que sejam levados em consideração o contexto interpessoal e intrapessoal na promoção da autodeterminação e da competência. Segundo Boruchovitch (2008), o contexto *interpessoal* está relacionado à ação de três eventos, sendo o *primeiro* informativo, fornecedor de *feedback* importante, em ocasiões em que há a possibilidade de escolha. O *segundo* refere-se aos eventos controladores que refletem pressões relativas às expectativas de desempenho e o *terceiro* são os eventos amotivadores, que não proporcionam nenhum tipo de informação adequada acerca da competência ou do *lócus* causalidade. Os intrapessoais, de outro modo, estão caracterizados pelo interesse e a aprendizagem “espontânea”.

A Teoria da Avaliação Cognitiva têm como função primordial estudar como as condições sócio-culturais tendem a aumentar ou diminuir a motivação intrínseca dos alunos, ocupando assim, um papel complementar à Teoria das Necessidades Básicas, que se incumbe de explicar a origem natural do envolvimento em uma atividade (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Ainda segundo os mesmos autores, as condições de sala de aula, quando são contrárias à percepção de autonomia ou de competência, podem prejudicar a motivação intrínseca e impedir o crescimento psicológico do aluno.

Especialmente até a década de 70, os estudos eram conduzidos sob a perspectiva behaviorista, que enfatizava o uso de recompensas como meio de controle do comportamento. Alguns estudos, entretanto, realizados em laboratório, permitiram descobrir que a motivação das pessoas por uma determinada atividade diminuía após a oferta de recompensas pela realização dessa atividade (LEPPER; HEDERLONG; GRINCAS, 1999; LEPPER; HEDERLONG, 2000). As descobertas iniciais foram muito controversas quando do seu aparecimento e, desde então, centenas de estudos têm fornecido um apoio adicional para constatações tangíveis de que as recompensas extrínsecas minam a motivação intrínseca.

O uso frequente de recompensas no contexto escolar, com o intuito de atingir objetivos, especialmente aqueles relacionados ao envolvimento dos estudantes em tarefas de aprendizagem, seja por meio de prêmios, notas, pontos adicionais ou mesmo de cunho verbal ou social, como elogios ou uma maior atenção por parte do professor, têm sido alvo constante de estudo por parte de pesquisadores recentes. Estes afirmam que as recompensas, sejam elas de quais tipos forem, enfraquecem ou simplesmente destroem o interesse intrínseco do aluno pela aprendizagem ou por aquele conteúdo, tornando o processo uma mera “negociação”, em que o professor precisa estar constantemente provido de “recursos de gratificação”, com o propósito de atender às necessidades do aluno.

Stipek (1998) argumentou, com base em resultados de pesquisas, que este tipo constante de relacionamento mercadológico entre professor-aluno, acaba por frustrar o interesse e o envolvimento do aluno em uma atividade, diferentemente de quando não há o uso de recompensas. Portanto, se o interesse e o envolvimento do aluno com as tarefas (incluindo seu esforço e dedicação) estariam sendo controlados por um reforçador externo (os prêmios, as notas ou os elogios, entre outros), na ausência deste haveria grande possibilidade de extinção

daqueles comportamentos. Mais ainda, o aluno se tornaria pouco autônomo ou autodeterminado, sendo incapaz de sustentar sua motivação para aprender baseado no prazer ou nos sentimentos positivos que poderiam resultar do aprendizado em si, ou seja, da motivação intrínseca (GUIMARÃES, 2004a).

As recompensas, nesse sentido, teriam um papel aniquilador da motivação intrínseca, da criatividade e da flexibilidade cognitiva, pois, oferecida indiscriminadamente, mesmo sob situações em que o aluno estava motivado a realizar determinada tarefa, o induziria a entendê-la de modo instrumental, isto é, se faço tal atividade recebo tal retribuição. Essa educação, fundamentada na barganha e na pressão justifica-se, em parte, pela crença de muitos professores na força dessa estratégia como única forma de motivação, além do fato de que sua implementação pode ocorrer de um modo simples, prático e facilmente reconhecida, até por crianças em fase inicial de escolarização (NEWBY, 1991; SALISBURY-GLENNON; STEVENS, 1999). O professor, fornecedor da recompensa objetiva, consciente ou inconscientemente, controlaria o comportamento do outro, fazendo-o agir de uma maneira específica.

Os resultados de uma meta-análise realizada por Deci, Koestner e Ryan (1999) avaliando 128 estudos realizados a respeito da influência das recompensas externas em atividades inicialmente interessantes, destacaram os efeitos prejudiciais de aspectos ambientais sobre a motivação intrínseca, revelando que a recompensa oferecida pelo desempenho em uma atividade de fato prejudica a motivação intrínseca. Além disso, os autores salientaram que não apenas as recompensas materiais, mas também as ameaças, os prazos finais para entregas de trabalhos, as avaliações realizadas com pressão e as metas impostas, diminuem a motivação intrínseca, porque todas elas conduzem à percepção de um *locus* de causalidade externo, ou seja, os alunos internalizam essas recompensas como controladores para o seu comportamento. Em contrapartida, eles descobriram que as recompensas verbais ou elogios têm um efeito mais promotor do que prejudicial à motivação intrínseca.

Pesquisas (BROPHY, 1998; PINTRICH, SCHUNK, 2002;) também demonstraram que as recompensas externas são potentes motivadores, não tão contraproducentes, desde que usadas em certas circunstâncias e de um modo mais conveniente. Segundo Pintrich e Schunk (1996), há aspectos positivos na atribuição de recompensas quando estas sinalizam os progressos efetivos em uma atividade

de aprendizagem. Um exemplo concreto deste modelo de recompensa consiste no elogio, quando inesperado e decorrente da aquisição pelo aluno de uma nova habilidade ou conhecimento. Esta atitude do professor para com o aluno propiciaria a consolidação de um sentimento de eficácia e ainda promoveria a autodeterminação que, juntos, sustentariam o interesse e inibiriam a necessidade de recompensas. A ressalva para este tipo de recompensa, segundo Guimarães (2004a), está na forma de apresentação, que deve ocorrer de um modo simples, moderado, criativo e adequado ao desempenho, utilizando basicamente uma linguagem não-controladora e individualmente, pois interessa unicamente ao merecedor da mesma. Este elogio, respeitadas estas premissas, tornar-se-á, então, uma importante informação da qual dispõe o aluno sobre sua competência e sua evolução em determinado aprendizado ou na utilização de certa habilidade.

Estudos (FISHER, 1978; RYAN, 1982) asseguram que o *feedback* positivo fornecido pelo professor, acompanhado por um apoio à autonomia do aluno, sugere uma melhora da percepção de competência por parte do mesmo. Vallerand e Reid (1984) encontraram níveis mais elevados de motivação intrínseca após *feedback* positivo do que após *feedback* negativo, e as análises apontaram uma mediação entre a competência percebida e as alterações na motivação intrínseca.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos efeitos das recompensas externas, Reeve, Deci e Ryan (2004) propõem que os eventos externos têm dois aspectos funcionais: controlador e informacional. No aspecto controlador os eventos externos exercem uma forte pressão sobre os alunos, exigindo certo desempenho ou comportamento. Esses eventos externos promovem um *locus* de causalidade externo, influenciando negativamente a percepção de autonomia dos alunos.

Já os aspectos informacionais referem-se ao *feedback* sobre o desempenho do aluno de uma forma não controladora. Existem dois tipos de *feedback*: o positivo e o negativo. O *feedback* positivo refere-se à informação afirmativa sobre a competência, aumentando assim, a percepção de competência dos alunos. E um *feedback* negativo na forma de comunicação de incompetência, diminui a percepção de competência do aluno e, conseqüentemente, prejudica a motivação intrínseca.

A Teoria da Avaliação Cognitiva tem sido muito utilizada para interpretar os efeitos motivacionais de diversos eventos que ocorrem em sala de

aula, especialmente acerca do uso de recompensas extrínsecas. Então, ela procura explicar como esta recompensa afeta a motivação intrínseca dos alunos, como por exemplo, numa situação de sala de aula, quando os alunos se envolvem em uma atividade interessante e o professor oferece uma recompensa após a realização dessa atividade. Caso a recompensa oferecida tenha o objetivo de pressionar o aluno a se comportar de uma determinada maneira, visando atender a uma imposição do professor e, se assim for percebida pelo aluno, ela terá um efeito controlador e prejudicará a motivação intrínseca. Entretanto, caso essa mesma recompensa for percebida pelo aluno de maneira não controladora, ele não se sentirá pressionado e a sua motivação intrínseca não será prejudicada. Exemplos desse tipo de recompensa são as recompensas externas não contingentes ao envolvimento, conclusão ou desempenho na atividade; recompensas externas inesperadas e recompensas que fortalecem a percepção de competência (LEPPER; HENDERLONG, 2000). Potencializar, portanto, o aspecto informacional das recompensas significa ressaltar quando elas refletem o êxito no desenvolvimento de uma atividade, possibilitando ao aluno a percepção destes subsídios como um *feedback* positivo que contribuirá para o aumento da motivação intrínseca.

Outro aspecto importante, resultante do contexto recompensador presente em diversas salas de aula, é a competição entre os alunos. Ela é induzida especialmente pelo professor e pelas outras instâncias educativas da escola e será abordada no próximo tópico.

### 3.3 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE

A *Teoria da Orientação de Causalidade*, terceira subteoria componente da Teoria da Autodeterminação, destina-se a explicar as diferenças individuais nas orientações pessoais para um comportamento autodeterminado ou controlado, acrescentando a dimensão da personalidade à macroteoria. Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2002) sugerem que ao regularem a si próprios, de acordo com as suas necessidades, interesses e valores, os alunos apresentam uma orientação de causalidade autônoma. Isso significa dizer que estes alunos demonstram iniciativa, buscam atividades que lhes são interessantes e desafiadoras e assumem maior responsabilidade em relação ao seu comportamento. Diferentemente, os alunos que mostram comportamentos iniciados e mantidos por

incentivos ambientais, orientação social e controles internos (exemplo: auto-estima contingente), utilizando-os como fontes controladoras para direcionar seus comportamentos, apresentam uma orientação de causalidade externamente controlada, estando mais propensos a uma dependência de recompensas ou controles externos, tendendo a se conformar com os fatores e eventos, sejam eles ameaças ou prazos, interiorizando assim as expectativas de como deveriam agir. Um outro aspecto importante, relacionado à orientação de causalidade, reside no fato de que existem casos em que ela é impessoal estando, assim, diretamente relacionada com a desmotivação e falta de ação intencional. Nesse tipo de orientação, o indivíduo tende a acreditar que lhe falta capacidade ou recurso para regular pessoalmente as suas ações de uma forma que permita obter o resultado almejado.

Estes mesmos autores asseguram que as orientações de causalidade refletem a dimensão da autodeterminação da personalidade, isto é, o aluno com uma história pessoal baseada na satisfação das necessidades psicológicas (autonomia, competência e vínculo) tende a ter uma orientação de causalidade para autonomia. Entretanto, os alunos motivados por regulação externa (recompensas e pressões externas) apresentam uma orientação de causalidade externamente controlada.

Um estudo recente realizado por Weinstein e Hodgins (2009) objetivava testar a hipótese de que uma motivação autônoma e a auto-regulação possibilitaria uma escrita expressiva e conduziria a estados emocionais, físicos e cognitivos positivos. Este estudo, que utilizou a Escala Geral para Orientação de Causalidade (GCOS)<sup>2</sup>, criada por Deci e Ryan (1985), mostrou que os participantes com maior autonomia para a realização da atividade alcançaram um bom nível de satisfação, persistência, energia e bem-estar, sustentando a hipótese de que a autonomia facilita uma regulação eficaz e possibilita o alcance de resultados positivos.

Foi possível observar nas duas sub-teorias – *Teoria das Necessidades Básicas* e *Teoria da Avaliação Cognitiva* – que a satisfação das necessidades psicológicas básicas promove o envolvimento natural nas atividades e que os fatores ambientais podem interferir no aumento ou na diminuição da

---

<sup>2</sup> Segundo La Guardia e Patrick (2008) esta escala é utilizada para medir tendências gerais da população a uma meta mais autônoma, controlada e de regulação impessoal do comportamento.

motivação intrínseca. No caso da Teoria da Orientação de Causalidade, constata-se o acréscimo de um novo elemento de análise, que tem a ver com a personalidade da pessoa, ampliando, ainda mais, a proposição da Teoria da Autodeterminação.

### 3.4 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA

A *Teoria da Integração Organísmica*, última subteoria que compõe a Teoria da Autodeterminação, aborda o conceito de internalização, de modo especial no que diz respeito ao desenvolvimento da motivação extrínseca. Elaborada em 1985 por Deci e Ryan, mostra como os alunos adquirem e internalizam os processos motivacionais extrínsecos e evidencia a capacidade de gerar ações extrinsecamente motivadas, mas autodeterminadas. Ela se articula com as outras subteorias, como a Teoria da Avaliação Cognitiva, complementando, portanto, a Teoria das Necessidades Básicas. No entanto, o foco da Teoria da Avaliação Cognitiva relaciona-se com a satisfação das necessidades básicas, visando a promoção ou a manutenção da motivação intrínseca, a Teoria da Integração Organísmica focaliza os elementos promotores de tipos autodeterminados de motivação extrínseca (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

De acordo com a Teoria da Integração Organísmica, as regulações externas podem ser internalizadas, ou seja, ocorre um processo de incorporação de padrões, idéias ou práticas, apresentadas como relevantes pelo grupo social, que o indivíduo passa a endossar ou considerar como seus. Este aspecto traz um elemento importante, já anteriormente apresentado, que é a necessidade de pertencimento, sugerindo assim que esta necessidade tem importância central no processo de internalização, porque proporciona uma sensação de segurança, de estabilidade, e sustenta um crescimento saudável.

Vallerand, Fortier e Guay (1997) consideram importante também a percepção de competência para o processo de internalização. De acordo os autores, as pessoas são mais propensas a adotar atividades sociais relevantes quando se sentem competentes em relação a elas.

A autonomia é outra necessidade básica que colabora fundamentalmente para o processo de internalização. Os contextos sociais precisam ser favoráveis e, por consequência, permitir que as pessoas se sintam competentes, pertencentes e autônomas. Esta afirmação encontra apoio em estudo de laboratório

realizado por Deci et al. (1994), que demonstrou que fornecer motivos significativos para comportamentos desinteressantes, com apoio à autonomia e pertencimento, promove a internalização e a integração.

Deci e Ryan (2000) conferem um papel importante ao processo de internalização, tanto para a experiência pessoal como para os resultados comportamentais. Segundo estes autores, o problema complexo é promover uma forma da regulação autônoma para comportamentos extrinsecamente motivados, alertando, assim, para as condições sociais que cultivam ou inibem a internalização e a integração. Normalmente, os comportamentos extrinsecamente motivados não são dirigidos para atividades pessoalmente interessantes, de forma que a sua realização depende de algum incentivo externo para terem algum significado.

Grolnick e Ryan (1989), em estudo com crianças, encontraram uma maior internalização de valores relacionados à escola em crianças cujos pais eram mais favoráveis ao sentimento de autonomia e de pertencimento. Outros estudos (STRAHAN, 1995; WILLIAMS; DECI, 1996) também confirmaram a importância de se promover a autonomia e sentimento de pertencimento com o intuito de favorecer a internalização.

A subteoria da Integração Organísmica propõe a existência de um *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação, que vai desde a desmotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca, progressivamente auto-reguladas, até a motivação intrínseca, o tipo mais autodeterminado de regulação. O objetivo dessa subteoria, além de propor um modelo que supera a dicotomia entre a motivação intrínseca e extrínseca, procura contribuir com a melhor compreensão dos fatores que promovem ou dificultam a internalização ou a integração dos motivos no contexto acadêmico (BORUCHOVITCH, 2008). Nessa mesma linha, segundo Ryan e Deci (2000a, 2000b), a Teoria da Integração Organísmica detalha as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores do contexto que promovem ou dificultam a internalização e integração dos comportamentos regulados. A percepção deste processo só foi possível a partir da elaboração do *continuum* de autodeterminação, que será explicado mais adiante.

Diante da complexidade e da multidimensionalidade do construto motivação, esta subteoria, integrante da macroteoria Autodeterminação, é elemento essencial na melhor compreensão da motivação. Interligando-se com a teoria da

Avaliação Cognitiva, consolida o entendimento acerca do caráter inato, essencial e universal das necessidades básicas.

A seguir, serão apresentadas a motivação intrínseca e extrínseca, que são constructos fundamentais para a compreensão das orientações motivacionais.

### 3.4.1 Motivação Intrínseca e Extrínseca

A motivação extrínseca e intrínseca têm sido amplamente estudadas e a compreensão das particularidades inerentes a cada uma delas, resultantes destes estudos, tem propiciado um acúmulo relevante de informações que possibilitam aclarar aspectos, por vezes obscuros, relacionados às práticas educacionais. Durante quase três décadas, estes dois tipos distintos de motivação foram foco de interesse dos investigadores e, especialmente no que se refere à motivação intrínseca, mais de 100 estudos foram realizados visando identificar as consequências externas diante de comportamentos intrinsecamente motivados, especialmente quando estes eram recompensados.

A motivação intrínseca tem sido associada diretamente aos construtos de competência, autodeterminação e autonomia, enquanto que a motivação extrínseca articula-se com a *performance* com vistas a uma recompensa fornecida por um agente externo (GUIMARAES, 2004).

O conceito de motivação intrínseca, segundo Ryan e Deci (2000a), está relacionado com a uma tendência natural para buscar novidades e desafios, bem como para obter e exercitar as capacidades da pessoa. Para eles, a motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e inserção social.

A motivação intrínseca é bastante evidente quando o indivíduo realiza uma determinada atividade simplesmente pelo prazer em realizá-la, de forma desapegada. De acordo com Eccles e Wigfield (2002), as pessoas intrinsecamente motivadas fazem uma atividade porque estão interessadas apenas em usufruir da própria atividade. Guimarães (2004a), nesse sentido, ressalta que “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (p.37). Esta relevância da atividade para quem a realiza, aliada com a

satisfação obtida com a realização da mesma, são alguns dos aspectos mais salientes das pessoas motivadas intrinsecamente, além da busca por novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, entre outros. Assim, a autora concorda com as posições manifestadas por Deci e Ryan de que a motivação intrínseca pode ser explicada como uma disposição natural e espontânea, que impulsiona a pessoa a buscar novidades e desafios.

Uma observação importante neste aspecto é que as pessoas podem se manifestar como intrinsecamente motivadas para certas atividades enquanto que para outras não. Além disso, nem toda pessoa é motivada intrinsecamente para qualquer tarefa específica, significando assim que os indivíduos estabelecem uma relação com a tarefa ou atividade em si (RYAN; DECI, 2000a). Isto significa que o envolvimento intrínseco não é a manifestação de um traço de personalidade e, sim, um estado vulnerável a condições sócio-ambientais.

A motivação intrínseca se relaciona com o conceito de “fluxo” proposto por Csikszentmihalyi (1992). Este autor, com base em estudos realizados com diferentes especialistas (artistas, músicos, atletas, cirurgiões e outros), objetivando identificar como esses profissionais se sentiam quando se envolviam profundamente em alguma atividade, concluiu que o “fluxo” é “aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.17).

No caso do fluxo, a atenção está tão livremente voltada para a atividade que está em curso, que provoca um enorme grau de gratificação e desafio, uma sensação de “fluxo”. A concentração, nesse estado, é muito intensa e satisfatória e a realização da atividade causa enorme sensação de prazer. Esta situação psíquica, definida por Csikszentmihalyi (1992) como *experiência do fluxo*, tem diversas características que podem ser observadas quando vivenciadas. Destaca-se o *senso de controle* sobre a ação em desenvolvimento que é bastante perceptível em atividades esportivas, musicais e de lazer em geral, pois, nesse estado, as preocupações de eventual insucesso estão afastadas. Outra característica é a *perda da autoconsciência*, que envolve um estreitamento da interação com a atividade, provocando, assim, um sentimento de unidade e identidade com todos os elementos fundamentais para sua boa realização. De modo geral, esta sensação causa satisfação e oferece oportunidades significativas para a

ação em fluxo, favorecendo, ainda, um constante desenvolvimento das aptidões e habilidades.

Além destes aspectos já citados, existem outros elementos que caracterizam o fluxo, tais como a articulação na transição de um pensamento para o outro; os pensamentos, emoções e intenções unificados; a ação e consciência fluem; o alto nível de esforço e a alteração no sentido do tempo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

As atividades que incluem essas experiências são extremamente gratificantes, a ponto de as pessoas quererem vivenciá-las por si mesmas, sem a preocupação com o que as atividades lhes darão em troca (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). Assim, o estado de “fluxo” poderia ser considerado como uma fonte para a motivação intrínseca.

Diversos estudos já foram realizados visando determinar a presença do estado de fluxo junto a alunos de diversos níveis escolares como, por exemplo, uma pesquisa realizada na Universidade de Utrecht, na Holanda, por Bakker (2005). O propósito geral da pesquisa, que envolveu 178 professores e 605 alunos de música pertencentes a 16 diferentes escolas, foi investigar o fenômeno de fluxo entre professores e alunos de música. A hipótese do estudo foi verificar se os recursos de trabalho facilitariam o fluxo e se a experiência dos professores de fluxo poderia ser transferida para os alunos (*contágio emocional*). Para tanto, os dados foram coletados por meio de um questionário de autorrelato, com escalas do tipo Likert, contendo itens que avaliaram o fluxo (*envolvimento, prazer e motivação intrínseca*), os recursos de trabalho (*autonomia, apoio social dos colegas, treinamento supervisionado e feedback da performance*) e os desafios e habilidades. Os resultados da pesquisa demonstraram que houve uma alta correlação entre os três componentes do fluxo para alunos e professores e a absorção e o prazer dos alunos em tocar música apresentou correlação com o apoio social dos professores. Dessa forma, o autor conclui que os alunos “captam” a experiência de fluxo dos seus professores.

Quando se reflete sobre a motivação intrínseca no contexto educacional, pode-se perceber a importância deste fenômeno, uma vez que contribui de forma determinante para a aprendizagem dos alunos, na medida em que estes se envolvem naturalmente nas atividades. (RYAN; DECI, 2000a). Diante dessa mesma apreciação, Guimarães (2004a) ressalta que o envolvimento em

atividades por razões intrínsecas gera mais satisfação e, acima de tudo, os indicadores encontrados asseguram que a motivação intrínseca colabora para a aprendizagem e para o melhor desempenho. Presume-se, assim, que o envolvimento do aluno em atividades que propiciam aprimoramento de suas habilidades, auxilia na focalização da atenção às instruções apresentadas pelo professor, incentiva busca constante de novas informações e o estabelecimento de relações entre conhecimentos adquiridos recentemente com conhecimentos anteriores, caracteriza um comportamento motivado intrinsecamente o qual, como já assinalado, relaciona-se com resultados positivos de desempenho e de aprendizagem.

Guimarães (2004a) ainda apresenta algumas características e atitudes dos alunos movidos por motivação intrínseca (algumas presentes no estado de fluxo, tais como: há alta concentração para a realização das atividades escolares, fazendo com que o aluno perca a própria noção do tempo; não há interferência de problemas cotidianos ou eventos externos no interesse pelo que está sendo realizado; não há influência de ansiedade (advinda de pressões ou emoções negativas) no desempenho; o aluno não se preocupa com a sua *performance* diante dos seus colegas; há sempre a busca por novos desafios após atingir determinados níveis de habilidades; e os erros e falhas ocorridos durante a realização das atividades instigam o aluno a desenvolver novamente a atividade.

O estabelecimento de relações entre a motivação intrínseca e um bom desempenho na aprendizagem também é descrito por Mestres e Goñi (2000). Eles evidenciam o fato de que a motivação intrínseca se apóia na percepção de competência e na realização autônoma da tarefa. Para tanto, depende do envolvimento e do interesse do aluno pela tarefa em si, da escolha que ele faz da tarefa, do bom uso que faz das próprias habilidades e da ausência de recompensas externas. Assim, segundo a proposição destes autores, a melhora da motivação intrínseca se dá quando a escola procura focar os aspectos que contribuem para o fortalecimento da percepção de competência e do desenvolvimento da experiência de autonomia dos alunos.

Assim, percebe-se que promover a motivação intrínseca significa garantir a relevância, o sentido e a autonomia para a realização de uma tarefa ou atividade. Deci e Ryan (1985) enfatizam estes elementos e afirmam que eles estão ligados ao interesse do aluno, sendo, portanto, uma disposição que faz parte da

motivação intrínseca. O interesse funciona então, como um orientador natural que as pessoas utilizam para encontrar atividades que assegurem o alcance da satisfação almejada. Segundo Ryan e Connell (1989) e Deci (1992), o interesse é fundamental tanto para motivação intrínseca quanto para as formas autônomas de motivação extrínseca. No ambiente de sala de aula, este aspecto é visualizado quando da proposição de atividades pelo professor que tenham direta relação com as aspirações dos alunos.

No entanto, Schiefele (1991) observa que as pesquisas sobre a motivação intrínseca ainda não evidenciaram todos os aspectos essenciais do interesse. No intuito de propiciar um entendimento mais amplo do conceito, apresenta uma distinção entre o *interesse individual* e o *interesse situacional*. O *interesse individual* refere-se a uma preferência parcialmente duradoura por determinados temas, assuntos ou atividades, ao passo que o *interesse situacional* é um estado emocional instigado por estímulos situacionais. Os estudos que focalizam o interesse situacional têm uma preocupação maior em identificar as características dos estímulos que provocam o interesse.

Ao focalizar a atenção no interesse individual, Schiefele (1991) o categorizou de duas formas: *característica latente* e *característica atualizada*. Nas situações de *interesse individual como característica latente* a relação da pessoa com determinado objeto, atividade ou área de conhecimento é considerada relativamente estável, incluindo sentimentos positivos, envolvimento prazerosos e atribuição de significado pessoal. Além disso, o interesse como característica latente tem um caráter intrínseco, em que há o envolvimento direto com a atividade, ou seja, a pessoa tem o interesse pela atividade em si e não por razões externas.

O *interesse individual como característica atualizada* equivale a um estado de motivação para uma situação ou para um conteúdo específico, evidenciando a idéia de que as pessoas desenvolvem relações específicas com cada tipo de conteúdo ou atividade. Esta situação pode ser claramente exemplificada no ambiente escolar quando os alunos apresentam interesse por Artes, mas não por matemática. Não se exclui a possibilidade do aluno ter motivação para aprender matemática, mas esta se manifesta apenas em determinadas situações. Schiefele (1991) ainda enfatiza que o interesse direciona a força e a natureza da orientação motivacional dos alunos, bem como os consequentes resultados da aprendizagem.

Um estudo recente sobre o interesse individual realizado por Tsai et al. (2008) investigou a variação intraindividual do interesse em estudantes, especificamente em três conteúdos escolares, e o poder preditivo da percepção de apoio para a autonomia e controle do ambiente escolar. Esta pesquisa abrangeu um universo de 261 alunos que equivalem à sétima série e revelou três aspectos importantes. O primeiro refere-se a uma substancial variação intraindividual do interesse para o aprender no dia-a-dia de sala de aula. O segundo aspecto indicou que o padrão de variação foi preditor do fator situacional de apoio a um clima favorável à autonomia, controle de comportamento e promoção de autonomia cognitiva nas tarefas. O terceiro elemento importante dessa pesquisa mostrou que, os estudantes que iniciaram com maior interesse no domínio de uma determinada habilidade, manifestaram maiores experiências de interesse. Segundo os autores deste estudo, o interesse individual pode ser considerado como um recurso para motivar o aluno em situações diárias de aprendizagem. Ainda que determinadas atividades não coincidam com a preferência do aluno e o apoio externo seja variável de um dia para o outro, os alunos com maior interesse individual são mais suscetíveis a terem experiências positivas de aprendizagem em sala de aula. Estes resultados desafiam a crença de alguns professores a respeito de que muitos alunos não estão interessados e não podem ser motivados. A constatação de que os estudantes são sensíveis às condições de aprendizagem oferecidas pelo professor é encorajadora para implementação de estratégias promotoras de autonomia no ambiente de aprendizagem escolar.

Ao analisar a definição de motivação intrínseca proposta por Deci e Ryan (1985) como uma disposição natural para se engajar em uma atividade e os argumentos de Schiefele (1991) de que o interesse individual antecede as cognições que promovem a orientação motivacional de uma pessoa, Hidi e Harackiewicz (2000) evidenciaram que o interesse individual é considerado como pré-condição para a motivação intrínseca. Além disso, essas mesmas autoras afirmam que um interesse situacional sustentado corresponde a um comportamento intrinsecamente motivado, o qual se relaciona com emoções positivas, tais como, a satisfação e o prazer. Assim, fica evidenciada a importância e a necessidade do interesse para a determinação da motivação intrínseca.

Nessa mesma perspectiva, Ryan e Deci (2000a) também afirmam que as pessoas estarão intrinsecamente motivadas para atividades que lhes

assegurem o interesse intrínseco, ou seja, atividades que representem novidades, desafios e valores.

Pelletier e Vallerand (1996) conduziram um estudo para analisar a influência das percepções do professor sobre a motivação de alunos universitários. Os professores foram informados que determinados alunos eram motivados intrinsecamente, outros extrinsecamente enquanto que, a respeito de outros, nenhuma informação foi dada. Os autores descobriram que os professores que acreditaram que seus alunos eram intrinsecamente motivados, forneceram maior apoio para a autonomia em comparação com os professores que consideravam seus estudantes como sendo motivados extrinsecamente. Além disso, os alunos que conseguiram apoio à autonomia por parte desses professores, relataram maior interesse intrínseco e gastaram mais o seu tempo livre para a realização das tarefas.

É perfeitamente reconhecível que as ações humanas também são impulsionadas por razões externas. Para assegurar a existência da motivação intrínseca, Csikszentmihalyi (1992) recomenda que se deva questionar se o indivíduo continuaria a exercer a tarefa diante da retirada das recompensas, sejam elas prêmios, dinheiro, exaltação pública ou, no caso específico de sala de aula, notas, elogios ou ganhos de qualquer natureza. A motivação intrínseca seria evidenciada caso a resposta ao questionamento fosse positiva indicando, dessa forma, que a realização da atividade é que possibilitaria a realização pessoal e não os fatores externos, como recompensas ou mesmo pressões.

Csikszentmihalyi (1992), ponderando sobre a motivação intrínseca no contexto escolar, diz que alguns autores, tais como Brophy, Schunk e Pintrich sugerem que, de forma geral, as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola são motivadas de forma extrínseca, ocasionando nos alunos um sentimento de alívio quando da conclusão ou evasão de seus cursos. Diante dessa realidade, os comportamentos motivados intrinsecamente seriam pouco frequentes nas salas de aula, cabendo ao professor a responsabilidade de planejar e desenvolver ações que promovam o interesse e o comprometimento do aluno, por meio de atividades desafiadoras, que possam proporcionar novos conhecimentos e novas habilidades. Essas ações têm o potencial de promover a motivação intrínseca e suscitar um comportamento autônomo e autodeterminado. No que diz respeito ao comportamento autônomo e autodeterminado, é importante ressaltar que “as decisões autônomas passaram a ser chamadas de autodeterminadas e,

reciprocamente, autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia, o que culminou com a adoção corrente do termo *motivação autônoma*". E, a motivação autônoma reúne em torno de si os três componentes da autodeterminação: *locus* interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha (DECI; RYAN, 1985; REEVE, 2004; REEVE; JANG, 2006; REEVE; NIX; HAMM, 2003 apud BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

A motivação intrínseca, segundo Vallerand et al. (1989 apud VALLERAND; RATELLE, 2002), compõe-se de uma taxonomia com três diferentes características: 1) *motivação intrínseca para saber* – o aprender, explorar e entender são os motivos pelos quais o indivíduo realiza a atividade; 2) *motivação intrínseca para realizar coisas* – a busca de realização ou a criação e o prazer decorrente é que movem o indivíduo na realização da atividade; 3) *motivação intrínseca para vivenciar estímulos* – comprometimento com a atividade pelo prazer de experimentar sensações estimulantes. Como podemos observar, nestes três elementos da motivação intrínseca há um predomínio do envolvimento na atividade pelo prazer e satisfação inerentes à própria atividade.

Já com referência à motivação extrínseca, Ryan e Deci (2000a) asseguram que ela se refere à realização de uma atividade para alcançar algum resultado externo. Assim também Guimarães (2004a), consentindo com a visão manifestada por Deci e Ryan, destaca que este tipo de motivação pode ser considerada como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, para obter recompensas e reconhecimentos, tendo em vista os comandos ou as pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. Ryan e Deci (2000a) enfatizam que a motivação extrínseca diz respeito à realização de uma atividade para atingir algo ou porque conduz a um resultado esperado, contrastando assim com a motivação intrínseca. Ela se caracteriza pela realização da ação pelo indivíduo, visando o reconhecimento ou o recebimento de recompensas materiais ou sociais, enquanto que a motivação intrínseca é tida como autônoma, a extrínseca se relaciona com o controle externo. Neste mesmo sentido, Amabile et al. (1994) afirmam que a realização de tarefas tendo em vista o recebimento de recompensas externas de natureza diversa (sociais ou materiais), ou simplesmente para evidenciar habilidades caracterizam pessoas extrinsecamente motivadas.

Segundo Deci e Ryan (2000), havia uma compreensão unitária subjacente aos primeiros estudos realizados sobre estes dois construtos, motivação intrínseca e extrínseca, que variava apenas na quantidade. Por um lado, a motivação intrínseca era caracterizada pelo envolvimento na atividade em si e pelo prazer na realização da mesma, enquanto que, por outro lado, na extrínseca, a atividade seria utilizada como um meio para obter eventos externos almejados ou então para fugir de outros não pretendidos. Resultados positivos de desempenhos foram associados com a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, de modo geral, era pesquisada como contraponto à primeira.

Para Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), a existência de uma divisão entre os tipos de motivação intrínseca e extrínseca, pelo menos até a metade do século XX, restringiu bastante a compreensão do problema. Segundo estes autores, grande parte das atividades que realizamos são reguladas por razões extrínsecas e, ainda assim, um envolvimento satisfatório pode ser obtido; sendo este envolvimento, inclusive, semelhante ao obtido com atividades motivadas intrinsecamente. O aspecto a se ressaltar refere-se à qualidade da motivação, que dependeria do nível de internalização das regulações externas. Quanto maior o nível de autodeterminação do comportamento, melhor a qualidade motivacional.

Essa divisão dicotômica foi revista por diversos estudiosos da motivação, tais como, Cokley (2000), Deci e Ryan (2000), Rigby et al. (1992), Ryan e Deci (2000a), Ryan e Stiller (1991), entre outros, os quais constataram que caracterizar a motivação extrínseca apenas como uma orientação controlada externamente é insuficiente, muito simplista para entender a complexidade que a envolve. Estes autores argumentam que um comportamento extrinsecamente motivado pode ser autodeterminado. Defendem a idéia de que existem, num *continuum*, com diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca, que variam, desde a regulação externa à regulação integrada, concebendo o ser humano como alguém que tende a integrar e a internalizar os valores ou as exigências externas ao *self*. Os autores não contestam a importância da autonomia para a motivação intrínseca, entretanto reforçam que é inadequado querer se assegurar de que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado. Guimarães (2003), diante dessa afirmação, atesta que os argumentos que a justificam concentram-se em torno do conceito de internalização, que diz respeito a uma tendência humana em transformar e assimilar os valores e as regulações

externas em processos de regulação internos, endossando-os de um modo pessoal ou próprio. Durante o processo de internalização, as atividades consideradas desinteressantes podem se tornar mais úteis para a pessoa, mediante o seu próprio controle, o que implicará em maior integração social e intrapsíquica.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a internalização é um termo que se refere a três diferentes processos: Introjeção, identificação e integração. Portanto, com a intenção de aprofundar a compreensão sobre a motivação extrínseca, Deci e Ryan (2000) propõem o seu desenvolvimento ao longo de um *continuum*, que apresenta diferentes níveis de regulação.

### 3.4.2 *Continuum* de Autodeterminação

O *continuum* de autodeterminação foi proposto nos anos por Deci e Ryan (1985), objetivando compreender de um modo mais abrangente, quais os fatores mais relacionados à motivação intrínseca e extrínseca. A investigação e reflexão por eles realizadas possibilitaram a identificação de quatro tipos de motivação extrínseca, que variavam em seu grau de autodeterminação.

Na figura 1, o *continuum* apresenta inicialmente a desmotivação (ausência de intenção para agir), depois mostra os quatro tipos de motivação extrínseca até chegar à motivação intrínseca. A visualização da motivação extrínseca ao longo do *continuum* manifesta a possibilidade de um comportamento extrinsecamente motivado tornar-se autodeterminado. Isso pode acontecer, conforme Vallerand e Ratelle (2002), de forma não sucessiva, significando assim que a regulação do não estaria condicionada a percorrer todo o caminho e num mesmo sentido, sugeridos pelo *continuum*, para que a ação se tornasse autodeterminada.

**Figura 1** - *Continuum* de autodeterminação, tipos de motivação com os seus *locus* de causalidade e processos correspondentes

Comportamento	Autodeterminado					
	Ausência de Determinação			Motivação Extrínseca		
Motivação	Ausência de Motivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	Sem Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjogada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
	Impessoal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
Processos reguladores	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego-envolvimento, recompensas internas e punições	Importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: Deci e Ryan (2000)

A seguir, baseando-nos em Reeve, Deci e Ryan (2004), Ryan e Deci (2000a; 2000b) e Ryan e Deci (2002), procurar-se-á detalhar os tipos de motivação extrínseca, diferenciados pelo nível de internalização das regras ou valores externos, inseridos ao longo do *continuum*. O aluno, quando da ausência de motivação ou *desmotivação*, encontra-se num estado em que não tem intenção ou regulação para agir. Isso se justifica por duas razões: porque ele não pretende realizar uma atividade ou porque não vê razão ou valor em desenvolver essa atividade.

*Motivação extrínseca por regulação externa*: quando alguém é externamente regulado, as ações são realizadas de modo instrumental (por exemplo, para obter dinheiro) ou para evitar um efeito negativo (ex.: para evitar uma repreensão dos pais). A regulação externa é o estado mínimo de motivação extrínseca autodeterminada, coincidindo com o conceito restrito e dicotômico de motivação extrínseca.

*Motivação extrínseca por regulação introjetada*: representa a primeira etapa do processo de interiorização, na qual os indivíduos começam a interiorizar as razões de seus comportamentos, tendo, portanto um caráter levemente autônomo. No entanto, a motivação ainda não é autodeterminada, porque este tipo de regulação corresponde a contingências externas passadas, que já foram internalizadas pela pessoa. A pessoa age com o intuito de evitar o sentimento de vergonha, culpa ou mal-estar ou procura livrar-se da própria pressão interna. Ela ainda tem um *locus* de causalidade externo, não sendo a regulação do comportamento experimentada como parte do *self*.

*Regulação Identificada:* neste tipo de regulação, o nível de autonomia já é um pouco mais alto e o aluno realiza uma atividade porque a considera importante. Um exemplo ilustrativo da regulação identificada é um aluno que decide levantar-se mais cedo para estudar determinada matéria porque sente pessoalmente a importância dessa ação. Representa, portanto, um aspecto significativo no processo de transformação da regulação externa em auto-regulada. O início de um comportamento consciente ou identificação e empatia com a atividade a ser desenvolvida significa que a pessoa está endossando aquela ação e valorizando a atividade, conseqüentemente, tende a ter um *locus* de causalidade percebido como relativamente interno. Nesse aspecto, o sentimento de pertencimento é de grande valor, pois, quando o contexto ou a interação pessoal supre essa necessidade há grande probabilidade de ocorrência do processo de identificação com os valores e exigências externas.

*Regulação integrada:* neste nível, o indivíduo está muito próximo da motivação intrínseca, com um grau alto de desenvolvimento da autonomia. Os processos reguladores são completamente assimilados e integrados ao *self*, significando que eles foram avaliados e apresentaram congruências com os outros valores e necessidades da pessoa. Nesse nível, quanto mais a pessoa interioriza as razões para uma ação e as integra ao *self*, mais as suas ações motivadas extrinsecamente serão autodeterminadas. Este último estilo regulador caracteriza uma ação que detêm qualidades muito próximas às manifestadas pela motivação intrínseca, embora ainda sejam consideradas motivadas extrinsecamente. É considerada, na visão teórica da Teoria da Autodeterminação, como a forma mais autônoma de motivação extrínseca, mas diferentemente da motivação intrínseca, na qual o envolvimento na atividade ocorre pelo interesse pessoal e o prazer a ela inerentes. Na regulação integrada, ainda é necessário um elemento externo que regula a atividade, que pode ser o reconhecimento, diploma ou mesmo a conclusão de um trabalho. O aspecto referente à importância da atividade parece presente em ambos os níveis, mas o que os distingue parece ser o componente prazer, uma vez que, na regulação integrada a pessoa sabe da relevância da atividade, mas não sente prazer em desenvolvê-la.

Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), em estudo recente, não incluíram a regulação integrada no detalhamento dos tipos de motivação extrínseca. Deixaram

implícita a necessidade de outros estudos que verifiquem se a motivação extrínseca compõe-se de quatro ou apenas três tipos de estilos reguladores.

O comportamento intrinsecamente motivado, realizado por indivíduos que têm interesse pela atividade em si, é tipicamente autônomo. No entanto, um aspecto importante da Teoria da Autodeterminação é a proposição de que a motivação extrínseca pode variar no grau em que ela é autônoma (RYAN; CONNELL, 1989). Ryan e Deci (2000a), ponderando sobre essa possibilidade de variação, exemplificam dois tipos de comportamentos observados durante a execução de tarefas escolares, em que o nível de autonomia foi diferenciado. No primeiro exemplo está um aluno que só desenvolve suas atividades escolares porque teme a reprovação dos pais, evidenciando um comportamento motivado por regulação externa, pois ele só faz as tarefas para evitar punições (controle externo). No segundo exemplo, um aluno faz suas tarefas escolares porque acredita que estas contribuirão para a sua carreira futura, revelando um comportamento também extrinsecamente motivado, mas que mostra um sentimento de escolha e um consentimento pessoal, ou seja, regulação identificada. Estes dois casos configuram comportamentos intencional, no entanto, há uma variação do tipo de regulação, respectivamente, controlada e autônoma.

É reconhecível, segundo diversos relatos de pesquisas empíricas, (PELLETIER; SHARP, 2009; SENÉCAL, KOESTNER, VALLERAND, 1995) o prejuízo para o ensino e a aprendizagem quando há um predomínio da motivação extrínseca por regulação externa. Ela provoca o desinteresse dos alunos e a tendência a não se responsabilizarem pelos resultados negativos, atribuindo a outros o seu próprio fracasso, arruinando o sentido de protagonismo, de ser agente e se engajar numa ação com vistas ao aprendizado.

Quanto à regulação introjetada, segundo Cokley (2000), ela apresenta maior correlação com a motivação intrínseca do que a regulação identificada. Isso indica que a regulação introjetada pode representar um comportamento mais autodeterminado do que havia se pensado inicialmente ou, possivelmente, os instrumentos elaborados para captar os tipos de motivação não são totalmente confiáveis.

Contudo, para Ryan e Deci (2000a; 2000b), a grande questão está em como promover a regulação autônoma para os comportamentos extrinsecamente motivados. Há um alerta dado por estes autores sobre a relevância

de se promover a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, ressaltando que isto facilitaria a internalização, promovendo regulação autônoma para o comportamento.

Assim, a proposição do *continuum* possibilita a compreensão mais plena da motivação extrínseca, por meio da visualização dos seus diferentes níveis de regulação. Verifica-se também através do *continuum* que, é possível obter de alunos orientados extrinsecamente e apresentando envolvimento satisfatório nas atividades e aprendizagem escolar de qualidade.

Neste capítulo, em que foi apresentada a Teoria da Autodeterminação, diversas características do ser humano foram ressaltadas como, por exemplo, o fato de serem organismos ativos e de possuírem uma propensão natural para se desenvolverem e crescerem psicologicamente. A necessidade que estes organismos possuem de terem algumas necessidades psicológicas básicas satisfeitas e de precisarem de um suporte do ambiente social foram também aspectos que mereceram atenção. Além disso, observamos que cada uma das mini-teorias que integram a Teoria da Autodeterminação analisa aspectos distintos do mesmo fenômeno e que, juntos, ampliam o quadro de análise da motivação.

No próximo capítulo serão apresentados os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, ressaltando a importância do seu uso para o processo de aprendizagem.

## 4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um elemento essencial para a vida do ser humano sendo um fenômeno que ocorre desde o início da vida. Quando se pensa no ambiente escolar, a compreensão de como a aprendizagem acontece e de quais seriam os fenômenos envolvidos nesse processo se tornam aspectos cruciais para a escola rumo à efetivação do seu papel, que é de propiciar o desenvolvimento máximo dos alunos.

Numa concepção cognitivista, a aprendizagem apresenta-se como um processo ativo, construtivo e orientado para uma meta que é dependente das atividades mentais do estudante, enfatizando o papel desempenhado pelo conhecimento anteriormente adquirido diante de um novo conhecimento. Nesta concepção, e mais especificamente, na perspectiva da Teoria de Processamento da Informação, os estudos sobre estratégias de aprendizagem têm sido ligados às teorias cognitivistas de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999; BZUNECK, 2004a). Segundo Cerqueira e Santos (2001), uma mudança importante nas concepções sobre aprendizagem foi desenvolvida pelos teóricos do processamento da informação. As questões que inquietam os teóricos desta corrente estão concentradas em conhecer e compreender quais os processos envolvidos na aprendizagem.

Encarada como um dos suportes importantes para a configuração da aprendizagem, para Weinstein e Mayer (1986, p.33), as estratégias são “pensamentos e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem, com a finalidade de influenciar o processo de codificação e, assim, facilitar a aquisição e a recuperação das informações armazenadas na memória de longa duração”. As estratégias, para estes autores, pertencem à categoria de conhecimento processual, representando assim o saber como fazer, como estudar, como aprender. Numa compreensão mais simples, pode ser entendida como conjunto de habilidades ou técnicas utilizadas pelos alunos para a melhor compreensão dos conteúdos. Pozo (1996 apud SANTOS et al., 2006) alerta, entretanto, que apenas o uso mecânico de certas habilidades ou destrezas não pode ser considerada aplicação de estratégia de aprendizagem, sendo necessário o planejamento das habilidades, por meio de uma sequência conduzida para este fim. Este planejamento possibilita que estas se constituam e ainda desenvolvam o

metachecimento (conhecimento dos seus próprios processos psicológicos), que torna possível a utilização das habilidades de um modo mais estratégico. Portanto, a compreensão de quando e como utilizar as estratégias, assim como estar consciente da importância destas é fundamental para os alunos.

Schiefele e Rheinberg (1991) afirmam que as estratégias são consideradas como determinantes relevantes para o processo de aprendizagem. São poderosos mediadores dos efeitos da motivação sobre os resultados de aprendizagem.

Esta estreita relação existente entre a motivação e as estratégias também é destacada por Pintrich (1989), ao ressaltar que as habilidades cognitivas não são apreendidas ou utilizadas de modo isolado da motivação. Em certas situações, os alunos chegam a aprender a utilizar as habilidades cognitivas que lhes são ensinadas, porém, não as aplicam nas situações em que são necessárias, ocorrendo, nesse caso, um problema motivacional. O aluno que não possui as habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem, por outro lado, não terá um bom desempenho, mesmo estando motivado. E ainda, sob outro aspecto, o domínio das estratégias pelo aluno, mas, desmotivado quanto a sua aplicação, igualmente não possibilitará o melhor rendimento.

São encontradas na literatura várias classificações referentes às estratégias. Segundo Pintrich (1989) e Pintrich e Garcia (1991), as estratégias podem ser divididas em três grupos principais: cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos.

As *estratégias cognitivas* são aquelas relacionadas à aprendizagem ou entendimento de um conteúdo, bem como aquelas utilizadas para recuperação das informações armazenadas na memória. Referem-se, portanto, a como os alunos empregam esforços para compreender determinado conteúdo ou adquirir uma nova habilidade de uma disciplina, sendo assim as mais adequadas para que os alunos incorporem a nova informação aos esquemas existentes na memória de longa duração, ou seja, aos seus conhecimentos prévios. Nesta categoria, estão situadas a repetição ou prática, elaboração e organização.

Exemplos de aplicação das estratégias de prática ou repetição estão: recitar em voz alta palavras ou trechos de textos que devem ser aprendidos, destacar ou sublinhar partes de um texto de forma passiva e sem reflexão e tomar notas durante as aulas, possibilitando apenas um primeiro contato com a matéria. Já

a relação entre conteúdos novos e conhecimentos já existentes na memória de longa duração caracteriza a técnica de elaboração, que envolve consigo as atividades de fazer resumos, paráfrases, analogias, anotações pessoais, levantar questões para si mesmo e respondê-las, explicar o conteúdo para outra pessoa, entre outras. Já a estratégia de organização possibilita ao aluno identificar as idéias principais e a estrutura do texto, selecionar melhor as informações fazendo uma articulação ou um mapa das idéias mais relevantes, além de estabelecer conexões entre as partes do texto (PINTRICH, 1989).

As *estratégias metacognitivas* consistem no conhecimento acerca da cognição e a auto-regulação da cognição, estando ligadas às variáveis da pessoa, das tarefas e das próprias estratégias. Elas congregam o planejamento, o monitoramento e a auto-regulação. No planejamento o aluno estabelece metas de estudo, levanta questões antes da leitura de um texto e/ou análise da tarefa ou do problema, escolhendo assim as estratégias que irá utilizar e ativando os aspectos pertinentes dos conhecimentos prévios. Já quando o aluno assiste a uma aula expositiva ou lê um texto, utiliza a estratégia de monitoramento, que controla e direciona sua atenção na execução de uma tarefa, o auto-teste sobre a compreensão do conteúdo e o uso de estratégias de preparação para as avaliações. Por último, a regulação é decorrente das atividades de monitoramento nas quais, por exemplo, os alunos ao perceberem as dificuldades na compreensão de um texto podem diminuir seu ritmo de leitura. Do mesmo modo, o comportamento de regulação relaciona-se com o fato do aluno ajustar seu ritmo de estudo, fazendo pausas para identificar o que aprendeu, ou diminuindo o ritmo quando um trecho de um texto fica mais difícil. As estratégias de auto-regulação auxiliam o aluno a aperfeiçoar, tanto o seu comportamento quanto os seus métodos de estudo (PINTRICH; GARCIA, 1991; WEINSTEIN; MAYER, 1986).

De acordo com Pintrich e Garcia (1991), as estratégias de gerenciamento de recursos envolvem o tempo, o ambiente de estudo, espaço físico, professores. Outro aspecto relevante é o esforço e a busca de ajuda externa, que pode ajudar os alunos a se adaptarem a seus ambientes, ajustando-o a seus objetivos e necessidades.

Desta forma, ainda segundo Pintrich e Garcia (1991), são dois os padrões gerais de processamento da informação que os alunos de cursos

superiores utilizam durante o processo de aprendizagem: o processamento de superfície e o de profundidade. Estas duas estratégias têm uma íntima ligação com o envolvimento dos alunos com as atividades académicas, isto é, com seus objetivos e metas. A prática ou a repetição, que são estratégias cognitivas simples, caracterizam o *processamento de superfície*. Nesse caso os alunos estão basicamente preocupados em uma rápida finalização da atividade, observando somente os detalhes referentes a ela, não a contextualizando em relação à amplitude do conteúdo apresentado. Neste tipo de processamento, não há preocupação em interpretar ou compreender o texto, avançando em direção ao que está contido nas entrelinhas. O Interesse está focalizado, unicamente, em aprender o discurso, visando repeti-lo quando necessário. No *processamento de profundidade*, o aluno utiliza estratégias cognitivas (como as paráfrases e os resumos) orientando-se para o significado e a organização do conteúdo, objetivando compreender as informações do autor, tentando encontrar evidências que lhe dêem sustentação. Propondo-se a aprender mais, o aluno busca esmiuçar o texto, adotando inclusive estratégias metacognitivas.

Pode-se perceber a relevância do uso de estratégias para um bom desempenho dos alunos no processo de aprendizagem académica. Saber como e quando utilizá-las da melhor forma é uma questão importante a ser discutida. Boruchovitch (1999) afirma que o simples ensino de estratégias é insuficiente para se desenvolver a capacidade do aluno para aprender a aprender. É necessário que este seja acompanhado de estratégias de apoio afetivo, com vistas à modificação de variáveis psicológicas, como por exemplo, a ansiedade, a auto-eficácia, o autoconceito e a atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso adequado das estratégias de aprendizagem.

Há um consenso entre diversos autores de que a literatura nacional sobre este tema ainda é insuficiente em todos os segmentos de escolarização formal, sendo escassos os estudos com professores. Boruchovitch, Costa e Neves (2005) revisando a literatura nacional acerca das pesquisas realizadas sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, observaram que a maioria das pesquisas se refere ao uso da metacognição em tarefas de leitura em sala de aula, à intervenção em estratégias de estudo e de leitura, à verificação das condições físicas e temporais de estudo, ao levantamento de hábitos de estudo, às comparações entre orientações motivacionais e estratégias de aprendizagem às

percepções do processo ensino-aprendizagem e à aplicação de estratégias. Estas autoras afirmam que os alunos universitários, de maneira geral, desconhecem e não usam eficazmente estratégias de aprendizagem.

Os diversos estudos que avaliaram o uso de estratégias de aprendizagem no Brasil relacionado com a motivação acadêmica estiveram embasados teoricamente pela Teoria de Metas<sup>3</sup>. Santos (1997) realizou uma pesquisa utilizando a Técnica de Cloze para o desenvolvimento da compreensão em leitura e também orientações para estratégias de estudo e utilização da biblioteca, divididos em grupo experimental e controle. Os participantes foram estudantes universitários, identificados como possuidores de dificuldades de compreensão em leitura. Os resultados evidenciaram diferenças significativas no desempenho acadêmico dos sujeitos e mudanças qualitativas em seus hábitos de estudo demonstrando ainda aumentos significativos no desempenho acadêmico dos sujeitos do grupo experimental, bem como, melhoras qualitativas em seus hábitos de estudo.

Carelli e Santos (1998) objetivando verificar os hábitos de estudo de 151 alunos universitários dos cursos de graduação em farmácia, engenharia civil e psicologia, concluíram que mesmo os alunos que dispõem de mais tempo para estudar não gerenciam o tempo que dispõem de modo eficiente, visando realizar as atividades do curso.

Joly (2007), em estudo envolvendo 262 universitários entre 16 e 53 anos de diferentes cursos, com a finalidade de identificar relações entre solução de problemas e uso de estratégias metacognitivas de leitura, confirmou, em congruência com outros estudos, que há interação entre os construtos metacognição e inteligência, embora estes sejam independentes. Entre os resultados encontrados, está a comprovação da importância da metacognição como função determinante na solução de problemas, planejamento, monitoração e avaliação das informações no intuito de encontrar a melhor resposta.

Com o objetivo de explorar a relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental de escolas públicas, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) aplicaram o Teste de Cloze<sup>4</sup> em 434

---

<sup>3</sup> Essa teoria destaca que as metas ou propósitos são percebidos pelo indivíduo como motivadoras do seu comportamento.

<sup>4</sup> Teste que visa avaliar a compreensão de leitura.

estudantes do ensino básico, matriculados na 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Os resultados revelaram associação entre compreensão em leitura e desempenho escolar, apresentando uma melhor compreensão textual aqueles alunos com desempenho escolar mais satisfatório, indicando assim a importância da compreensão de leitura para a aprendizagem escolar.

Dentro da perspectiva da Teoria da Autodeterminação, são ainda escassas as pesquisas brasileiras, valendo, entretanto destacar alguns estudos como o de Cardoso (2002), que desenvolveu um estudo com 106 alunos universitários objetivando investigar a frequência de uso de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, bem como o nível de adoção de metas de realização. No que se refere às estratégias de aprendizagem, os resultados mostraram uma relação significativa entre a adoção da meta aprender e da meta *performance*-aproximação com o uso de estratégias de aprendizagem.

Já Accorsi (2005), avaliou a adoção de estratégias de aprendizagem, participando de seu estudo 217 alunos de sete cursos de graduação em nutrição, de Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná. Entre os resultados encontrados, evidenciou-se que os alunos que adotaram mais a meta aprender também tiveram a preferência por estratégias de profundidade. Já aqueles alunos com orientação à meta *performance*-evitação foram os que mais usam as estratégias de superfície.

Machado (2005) também teve entre os objetivos de sua pesquisa a intenção de identificar o uso de estratégias de aprendizagem e verificar a sua relação com os aspectos motivacionais. Fizeram parte de sua pesquisa 171 alunos dos cursos de bacharelado em Ciência da Computação, Tecnologia em processamento de dados e Administração de Empresas. Os resultados novamente apontaram correlações positivas entre a meta aprender e uso de estratégias de aprendizagem mais elaboradas.

Alcará (2007) investigou 143 alunos das quatro séries do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná. A autora focou a relação entre a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem, evidenciando que as estratégias de profundidade estão relacionadas com a motivação intrínseca e as estratégias de superfície com os tipos de motivação menos autônoma.

Outro trabalho recente abordando esta temática foi de Zanatto (2007) que investigou o uso de estratégias auto-prejudicadoras num estudo com 208 estudantes de cursos de Arquitetura de três instituições de ensino do norte do

Paraná. Os resultados mostraram que enfatizar a adoção da *meta-performance* leva os alunos a adotarem esta meta, enquanto que a ênfase dada pelo professor à meta-domínio não impede a adoção da *meta-performance*.

Pode-se concluir, a partir dos trabalhos aqui relatados, que o uso e o gerenciamento adequado das estratégias de aprendizagem, se relaciona positivamente à meta aprender na maioria dos casos, ou seja, o fato de os alunos se envolverem nas atividades acadêmicas para obter conhecimento e desenvolver suas habilidades mostra que estes apresentam maior domínio e autocontrole no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, utilizam as estratégias de aprendizagem de profundidade. De modo oposto, o envolvimento dos alunos nas atividades com o intuito de demonstrar capacidade está diretamente associado ao uso de estratégias de superfície.

Na sequência, serão apresentados os objetivos que nortearam essa pesquisa e a metodologia utilizada.

## 5 OBJETIVOS

### 5.1 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a motivação de alunos dos cursos de Artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná, focando a identificação de variáveis do contexto social.

### 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Elaborar, adaptar e levantar propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação das variáveis previstas;
- b) Identificar os tipos de motivação dos alunos;
- c) Verificar as percepções do aluno acerca do ambiente social dos cursos de artes;
- d) Identificar a intenção de permanecer no curso até a sua conclusão, o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção de desempenho dos alunos;
- e) Relacionar as variáveis levantadas.

## 6 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza exploratória e correlacional. Consiste na identificação e descrição das orientações motivacionais dos alunos, bem como, da relação entre as diversas variáveis do estudo.

### 6.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes da pesquisa foram os alunos das quatro séries dos três cursos de Artes de uma IES pública do interior do Paraná – Música, Artes Cênicas e Educação Artística. Do total de 400 alunos matriculados nos cursos nos anos de 2009, 192 participaram da pesquisa, sendo 58,85% do gênero feminino e 41,14% do masculino. Do curso de Educação Artística participaram 74 alunos, de Música 58 e de Artes Cênicas 60. Desse total de participantes, 63 alunos foram da 1ª série, 41 da 2ª série, 39 da 3ª série e 49 da 4ª série. Em relação à faixa de idade, até 19 anos foram 44, de 20 a 25 anos 102, de 26 a 30 anos 29, de 31 a 35 12 e acima de 36 anos 5 participantes.

### 6.2 INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS

Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados um questionário de auto-relato (Apêndice A), em escala do tipo *Likert* de 7 pontos. Ao todo foram 92 questões subdivididas em quatro partes. Na sequência serão detalhadas cada uma das subescalas de avaliação. Uma versão preliminar foi aplicada para um grupo de estudantes de pedagogia, que não participou da pesquisa final. Foi solicitado aos estudantes que anotassem no formulário do verso do questionário (Apêndice B) as dúvidas e as observações sobre os itens do instrumento. As sugestões e observações foram consideradas, conforme detalhada no item procedimentos. Não havendo necessidades de modificações, o instrumento foi aplicado para a amostra de alunos dos cursos de artes. Os dados foram codificados e transportados para o software *Statistica* (versão 7.0) para as análises previstas.

### 6.2.1 E. M. A. – Escala Motivacional Acadêmica

A versão original da escala, proposta por Vallerand et al. (1992), avalia a ausência de motivação, a motivação intrínseca e os quatro tipos motivação extrínseca. Após a pergunta inicial “*Por que venho à universidade?*” os participantes assinalam o seu grau de concordância com cada afirmativa, em escala do tipo *Likert* de 7 pontos, sendo de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Vallerand et al. (1992) aplicaram esta escala em um estudo com 962 alunos universitários canadenses. Os resultados indicaram uma boa consistência interna dos itens que compuseram cada subescala de avaliação dos tipos de motivação, variando o alfa de Cronbach para os itens das subescalas de 0,83 a 0,86, com exceção da subescala de regulação identificada (0,62) Mais tarde, Cokley (2000), também a utilizou em estudo com alunos universitários americanos, não encontrando correlação significativa entre a desmotivação e os três tipos de motivação intrínseca (motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realizar coisas e motivação intrínseca para vivenciar estímulos). Entre a regulação identificada e a desmotivação, foi significativa a correlação negativa. Os três tipos de motivação intrínseca tiveram correlação mais significativa com a regulação introjetada do que com a identificada, sugerindo o autor que a regulação introjetada poderia ser mais autodeterminada do que se acreditava. Em resumo, para as amostras estudadas a estrutura com sete fatores não foi totalmente adequada, mas superior em relação a outros modelos.

No Brasil, Sobral (2003) traduziu e adaptou a escala de Motivação Acadêmica de Vallerand et al. (1992). Os participantes dessa pesquisa foram 269 alunos do curso de Medicina da Universidade de Brasília. O propósito geral do estudo foi analisar o perfil motivacional desses alunos e sua relação com fatores acadêmicos, na fase inicial do curso. Além disso, verificou-se também a relação entre a qualidade motivacional dos participantes com a autoconfiança na aprendizagem, as percepções sobre o valor e o significado do aprendizado, o rendimento acadêmico e a intenção dos alunos em prosseguir nos estudos. Os resultados propiciaram uma compreensão quanto a correlação existente entre componentes da motivação e a valorização do curso.

Na presente pesquisa, foi utilizada a versão da EMA, elaborada por Guimarães e Bzuneck (2008). Em um estudo com o objetivo de levantar as

propriedades psicométricas de uma versão brasileira, contendo itens da escala original, proposta por Vallerand et al. (1992), participaram 388 estudantes universitários de três instituições de ensino superior do norte do Paraná. A construção desta versão do instrumento teve a colaboração de oito juízes que avaliaram um conjunto de itens visando encontrar aqueles que melhor representassem os conceitos para cada um dos tipos de motivação. Após uma aplicação piloto com cerca de 30 estudantes, a escala passou a conter 31 itens, sendo excluídos 05 após a realização da análise fatorial. Os índices de consistência interna de cada um dos sete fatores encontrados, avaliados pelo alfa de Cronbach, foram considerados aceitáveis. As conclusões apontaram para algumas semelhanças entre este estudo e outros realizados anteriormente. Uma descoberta importante foi a elaboração de novos itens para avaliação da motivação extrínseca por *regulação integrada*, os quais se agruparam em torno de um mesmo fator e com adequada consistência interna (0,72). A complexidade do construto motivação expressada pela sua configuração multideterminada é um grande desafio a ser superado. O estudo de Guimarães e Bzuneck (2008) representou mais um passo dado nesta direção, incluindo novos elementos que possam dar suporte à construção de uma escala “psicometricamente válida e confiável” a ser utilizada em estudos relacionados à motivação.

No quadro abaixo podem ser visualizados os construtos e os itens que fizeram parte deste estudo, abrangendo 26 questões sobre os tipos de motivação.

**Quadro 1 - Construtos e amostras de itens utilizados no instrumento**

<b>Construto</b>	<b>Itens</b>
<b>Desmotivação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.</li> <li>2. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.</li> <li>3. Eu não vejo por que devo vir à universidade.</li> <li>4. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.</li> <li>5. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade</li> </ol>
<b>Motivação Extrínseca</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Venho à universidade para não receber faltas</li> <li>2. Venho à universidade para conseguir o diploma</li> <li>3. Venho à universidade para não ficar em casa</li> <li>4. Venho à universidade porque a presença é obrigatória</li> <li>5. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar</li> <li>6. Venho à universidade porque meus pais me obrigam</li> </ol>
<b>Motivação Extrínseca - Regulação Introjetada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso</li> <li>2. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante</li> <li>3. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente</li> <li>4. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos</li> <li>5. Venho porque é isso que esperam de mim</li> <li>6. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso</li> </ol>
<b>Motivação Extrínseca - Regulação Identificada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Venho à universidade porque a freqüência nas aulas é necessária para a aprendizagem</li> <li>2. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério</li> <li>3. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudos melhorarão minha competência no trabalho</li> <li>4. Venho à universidade porque acho que a freqüência deve ser obrigatória</li> <li>5. Caso a freqüência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas</li> </ol>
<b>Motivação Extrínseca - Regulação integrada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade</li> <li>2. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim</li> </ol>
<b>Motivação Intrínseca</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Porque gosto muito de vir à universidade</li> <li>2. Porque para mim a universidade é um prazer</li> </ol>

Inicialmente foi realizada a extração fatorial exploratória. Mediante o método de análise dos componentes principais (rotação varimax), foram indicados inicialmente 26 fatores, correspondentes ao número de questões contidas no teste, com valor próprio acima de 1. Deste procedimento surgiram 8 fatores, que explicaram 65,87% da variabilidade total dos dados. Entretanto, foram aqui adotados

apenas seis fatores com valor próprio mais alto, que corresponderiam as seis subescalas com relevância teórica (desmotivação, regulação externa por frequência e por interações sociais, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca). Esses fatores explicaram no conjunto, 47,68% da variância. Individualmente, o Fator 1 apresentou um grau de homogeneidade entre seus itens representado com alfa = 0,81; o Fator 3, alfa = 0,61; o Fator 4, alfa = 0,71; o Fator 5, alfa = 0,64, e o Fator 6 com alfa = 0,57; para o Fator 2 carregaram apenas dois itens impedindo a obtenção do índice de consistência interna dos itens.

Em relação a motivação extrínseca por regulação externa, foram inicialmente elaborados 6 itens de avaliação, no entanto, de acordo com a análise fatorial, eles carregaram em torno de dois fatores. Observando o conteúdo dos itens, pode-se concluir que, para o fator 3, a regulação para a vinda à universidade se deve à obrigatoriedade institucional de frequência, e os que carregaram em torno do fator 4, indicam uma regulação envolvendo outros elementos como exigência dos pais, ficar em casa ou evitar o trabalho. Este fator foi denominado de regulação externa por interações sociais. Além disso, os itens elaborados para a avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada carregaram em torno de vários fatores ou não obtiveram carga fatorial aceitável, sendo a escala excluída da presente avaliação.

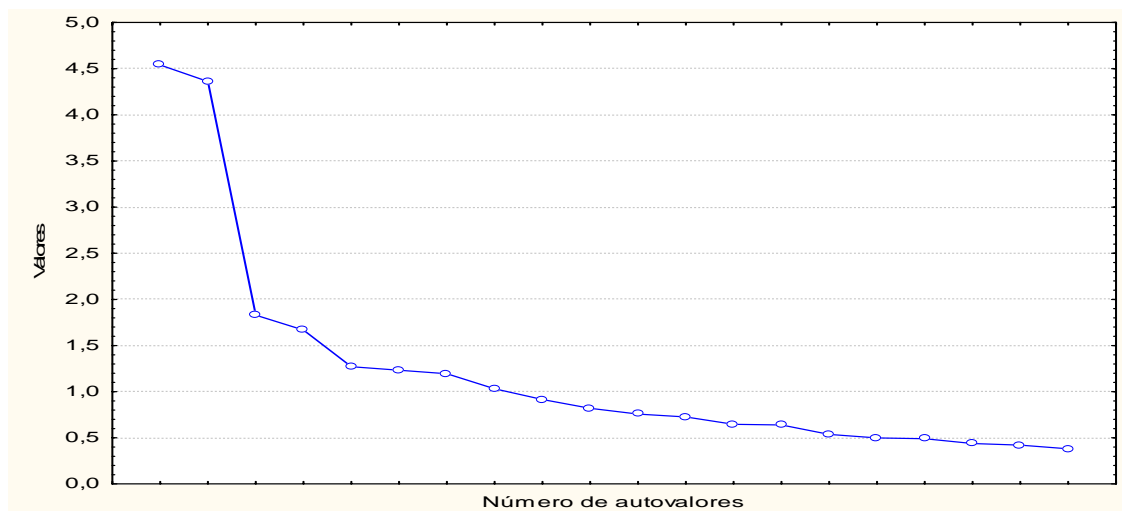
A Tabela 1 mostra os oito fatores resultantes da análise, com valor próprio (*eigenvalue*) maior que 1, respondendo por 65,87% da variância dos dados.

**Tabela 1** - Extração de componentes principais, com valor próprio maior que 1,00

<b>Fatores</b>	<b>Valor próprio</b>	<b>Explicação %</b>	<b>Valor próprio acumulado</b>	<b>Explicação acumulada %</b>
1	4,53	17,45	4,53	17,45
2	4,36	16,70	8,90	34,23
3	1,83	7,03	10,73	41,27
4	1,83	6,41	12,39	47,68
5	1,27	4,88	13,66	52,57
6	1,23	4,74	14,90	57,31
7	1,19	4,59	16,09	61,90
8	1,03	3,96	17,12	65,87

O mapa de autovalores (Figura 2) representa os valores próprios e os componentes principais, sendo cada inclinação da reta o ponto de rotação de cada fator encontrado.

**Figura 2 - Mapa de Autovalores**



Na Tabela 2 estão alocados, em cada fator encontrado, os itens de cada subescala de avaliação dos tipos de motivação com suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de Cronbach encontrado para cada conjunto de itens.

**Tabela 2 -** Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos seis fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach)

Nº	ITEM	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
		$\alpha=0,81$	$\alpha =$	$\alpha=0,61$	$\alpha=0,71$	$\alpha=0,64$	$\alpha=0,57$
3	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso	0,67					
6	Venho porque é isso que esperam de mim	0,50					
8	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	0,77					
12	Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante	0,76					
17	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos	0,82					
14	Porque para mim a universidade é um prazer		0,80				
18	Porque gosto muito de vir à universidade		0,77				
1	Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória			0,62			
2	Venho à universidade para não receber faltas			0,83			
9	Venho à universidade porque a presença é obrigatória			0,77			
4	Venho á universidade para não ficar em casa				0,52		
25	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar				0,82		
26	Venho à universidade porque meus pais me obrigam				0,73		
10	Eu não vejo porque devo vir à universidade					0,66	
16	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade					0,83	
13	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade					0,50	
19	Porque acho que a cobrança é necessária para que os alunos levem o curso a sério						0,63
21	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem						0,39
22	Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas						0,78

Observando-se o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos seis fatores, podemos considerar que o Fator 1 corresponde à avaliação da Regulação Introjetada, o Fator 2 à Motivação Intrínseca, o Fator 3 à Regulação Identificada, o Fator 4 à Regulação Externa, o fator 5 à Desmotivação e o fator 6 à Regulação Integrada.

#### 6.2.2 Escala de avaliação da percepção dos alunos acerca da satisfação das necessidades básicas (SNB)

A elaboração inicial do instrumento (questões 27 a 61) se deu por meio da tradução e adaptação de itens da Escala das Necessidades Básicas no Geral (LA GUARDIA et al., 2000) e também de alguns itens (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) referentes à necessidade de competência retirados de um estudo de Midgley et al. (2000) denominado *Pattern of Adaptive Learning Scales (PALS)* que foram adaptados por Zanatto (2007) em estudo realizado com alunos de arquitetura.

Para esta etapa contou-se com a participação de três juízes (integrantes do grupo de pesquisa sobre Motivação no Contexto Escolar - CNPq/UEL), que receberam a definição teórica de cada tipo de necessidade, segundo a Teoria da Autodeterminação de (DECI; RYAN 2000), seguida de itens para que pudessem escolher os que mais se aproximassem do conceito. Nesta análise, foram acatadas três sugestões de alteração na forma de redação referente à necessidade de autonomia, assim como em relação à necessidade de pertencimento. Ainda, com relação à necessidade de competência, duas sugestões oferecidas por um dos juízes receberam atenção e conseqüente alteração na sua formulação visando a adequação ao conceito expressado no instrumento.

Após análise prévia feita pelos membros e devolução com sugestões de alterações e exclusões, os itens foram modificados por consenso. Após a aplicação piloto foi realizada, visando descobrir possíveis inadequações do instrumento, a versão final da escala resultou em 34 itens. No quadro 2, eles estão agrupados de acordo com o seu respectivo construto. Vale informar que, no instrumento apresentado no apêndice A, aparecem 35 itens desta avaliação em virtude de um equívoco na digitação, ocasionando a repetição de um item, que foi suprimido na análise.

**Quadro 2 - Construtos e amostras de itens utilizados no instrumento**

<b>Construto</b>	<b>Itens</b>
<b>Autonomia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu sempre me sinto livre para escolher as coisas que eu desejo fazer neste curso.</li> <li>2. Eu nunca escolho o que eu desejo fazer neste curso</li> <li>3. Realizo as atividades do curso quando elas me interessam.</li> <li>4. Eu sinto que não tenho possibilidades de escolhas neste curso.</li> <li>5. As atividades que realizo no meu curso são totalmente direcionadas pelos professores que, ao concluí-las, não as reconheço como minhas produções.</li> <li>6. Sinto-me livre para decidir o que fazer neste curso.</li> <li>7. Eu geralmente me sinto livre para expressar minhas idéias e opiniões neste curso.</li> <li>8. Eu me sinto pressionado neste curso.</li> <li>9. Não há muitas oportunidades para eu decidir por mim mesmo como fazer as coisas neste curso.</li> </ol>
<b>Competência</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na maior parte do tempo, eu me sinto realizado com o que faço neste curso.</li> <li>2. Neste curso, eu não tenho muitas oportunidades de mostrar o quanto sou capaz.</li> <li>3. Frequentemente, não me sinto muito competente em relação a este curso.</li> <li>4. Eu tenho sido capaz de aprender novas habilidades interessantes neste curso.</li> <li>5. Frequentemente não me sinto muito capaz neste curso.</li> <li>6. Sinto que sou capaz de alcançar os meus objetivos neste curso.</li> <li>7. Sei usar corretamente todos os instrumentos necessários à realização dos trabalhos neste curso.</li> <li>8. Acredito que sou criativo na realização das atividades acadêmicas deste curso.</li> <li>9. Acho que os trabalhos que realizo neste curso são muito bons.</li> <li>10. Eu sei que posso ter idéias criativas para desenvolver neste curso.</li> <li>11. Eu sinto dificuldades nas disciplinas do curso.</li> <li>12. Normalmente, meu desempenho nas avaliações das disciplinas deste curso é ruim.</li> <li>13. Fico desesperado quando preciso apresentar alguma atividade neste curso.</li> <li>14. Acho que as atividades que desenvolvo são muito boas.</li> <li>15. Eu estou certo de que posso realizar excelentes produções neste curso</li> <li>16. Percebo que as pessoas me acham plenamente capaz de desenvolver plenamente as atividades.</li> <li>17. Sinto que as pessoas têm expectativas altas sobre o meu desempenho.</li> </ol>
<b>Pertencimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu realmente gosto de interagir com os colegas deste curso</li> <li>2. Considero muito bom o meu relacionamento com os colegas deste curso.</li> <li>3. Considero algumas das pessoas com as quais interajo regularmente neste curso como meus amigos.</li> <li>4. Alguns dos meus colegas de curso se importam comigo</li> <li>5. Alguns dos colegas com os quais interajo neste curso preocupam-se com os meus sentimentos</li> <li>6. As pessoas com as quais interajo regularmente neste curso, parecem não gostar muito de mim.</li> <li>7. Eu sinto que sou aceito pelo grupo</li> <li>8. Eu sinto que os meus colegas gostam de desenvolver atividades comigo.</li> </ol>

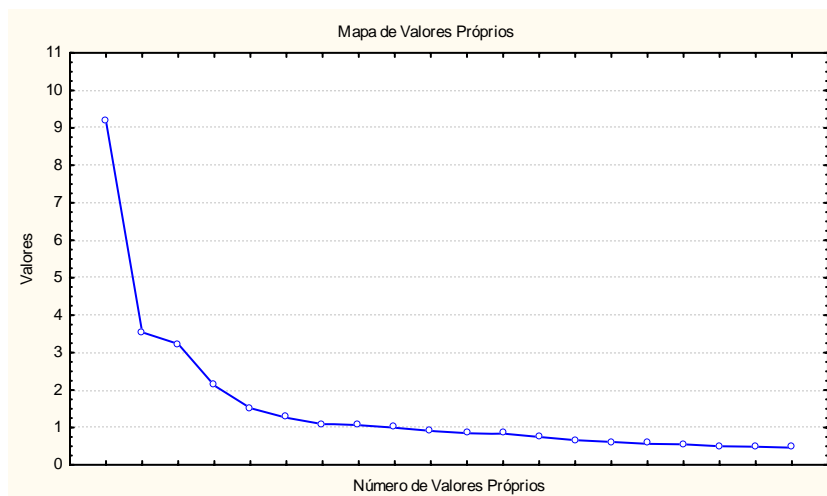
Os dados foram codificados e transportados para o software *Statistica* (versão 7.0), para o devido o tratamento estatístico (extração dos componentes principais com rotação *varimax*). Inicialmente foi realizada a extração fatorial exploratória. Essa análise foi executada sobre os 35 itens do instrumento surgindo 8 fatores mediante o método de análise dos componentes principais, foram indicados inicialmente 35 fatores. Optou-se por considerar os fatores com autovalores acima de 2 resultando em quatro fatores cujo agrupamento dos itens manteve correspondência teórica que explicaram 51,61% da variância dos dados. Individualmente, o fator 1 apresentou um grau de homogeneidade entre seus itens representado por alfa = 0,89; o fator 2, alfa = 0,80; o fator 3, alfa = 0,77; e o fator 4, alfa = 0,69.

Na Tabela 3 pode-se visualizar a extração de componentes principais, com valor próprio maior que 2.

**Tabela 3** - Extração de componentes principais, com valor próprio maior que 2

<i>Fator</i>	<i>Autovalor</i>	<i>Variância total %</i>	<i>Autovalor acumulado</i>	<i>Variância acumulada %</i>
1	9,18	26,22	9,18	26,22
2	3,54	10,12	12,72	36,34
3	3,23	9,22	15,95	45,56
4	2,12	6,06	18,07	51,62
5	1,52	4,33	19,58	55,95
6	1,26	3,60	20,84	59,55
7	1,09	3,11	21,93	62,67
8	1,06	3,03	22,99	65,70

A Tabela 3 mostra oito fatores resultantes, com valor próprio (*eigenvalue*) maior que 2, respondendo por 65,70% da variância dos escores obtidos pelos participantes. A Figura 3 representa os valores próprios e os componentes principais, sendo cada inclinação da reta a representação do ponto de rotação de cada fator encontrado.

**Figura 3 - Mapa de Valores Próprios**

Na Tabela 4, podemos visualizar mais nitidamente a locação de cada item nos respectivos fatores.

**Tabela 4 -** Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos quatro fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach)

Nº	ITEM	Fator	Fator	Fator	Fator
		1	2	3	4
		$\alpha=0,89$	$\alpha=0,80$	$\alpha=0,77$	$\alpha=0,69$
12	Eu realmente gosto de interagir com os colegas deste curso	0,70			
13	Considero muito bom o meu relacionamento com os colegas deste curso	0,79			
14	Considero as pessoas com as quais interajo regularmente neste curso como meus amigos	0,81			
15	Os meus colegas de curso importam-se comigo	0,83			
16	Os colegas com os quais interajo neste curso preocupam-se com os meus sentimentos	0,71			
17	Eu sinto que sou aceito pelo grupo	0,77			
18	Eu sinto que os meus colegas gostam de desenvolver atividades comigo	0,68			
19	Freqüentemente, não me sinto muito competente em relação a este curso		0,76		
21	Freqüentemente não me sinto muito capaz neste curso		0,73		
28	Eu sinto dificuldades nas disciplinas do curso		0,58		
29	Normalmente, meu desempenho nas avaliações das disciplinas deste curso é ruim		0,56		
30	Fico desesperado quando preciso apresentar alguma atividade neste curso		0,52		
24	Sei usar corretamente todos os instrumentos necessários à realização dos trabalhos neste curso			0,66	
25	Acredito que sou criativo na realização das atividades acadêmicas deste curso			0,60	
26	Acho que os trabalhos que realizo neste curso são muito bons			0,59	
27	Eu sei que posso ter idéias criativas para desenvolver neste curso			0,53	
2	Eu nunca escolho o que eu desejo fazer neste curso				-0,51
4	Eu sinto que não tenho possibilidades de escolhas neste curso				-0,76
6	Sinto-me livre para decidir o que fazer neste curso				0,60
7	Eu geralmente me sinto livre para expressar minhas idéias e opiniões neste curso				0,65

Observando-se o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos 4 fatores, podemos considerar, que o Fator 1 corresponde à avaliação da satisfação da necessidade de pertencimento. O item 17 foi retirado da análise, pois carregou em mais de um fator e o item 18 também foi suprimido, pois sua retirada proporcionou um aumento no valor do alfa de 0,74 para 0,89. Os fatores 2 e 3 à necessidade de Competência e o Fator 4 à necessidade de Autonomia. Os itens 2 e 4 tiveram suas pontuações invertidas para a análise do desempenho nessa avaliação.

### 6.2.3 Estratégias de Aprendizagem

A avaliação do uso de estratégias de aprendizagem corresponde a terceira parte do instrumento e refere-se às questões de número 62 a 86, que avaliaram as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos. Para estas questões, foi utilizada uma escala de cinco pontos, variando de “nunca (1) a sempre (5)”, para avaliar a frequência de uso das estratégias. Parte das questões referentes ao item estratégias de aprendizagem foram retiradas de instrumento aplicado por Accorsi (2005) e Alcará (2007) que, por sua vez, basearam-se nos trabalhos de Biggs, Kember e Leung (2001), Dupeyrat e Mariné (2001) e Miller et al. (1996). A escala avalia estratégias que, nos estudos citados, dividiram-se em estratégias de superfície e estratégias de profundidade.

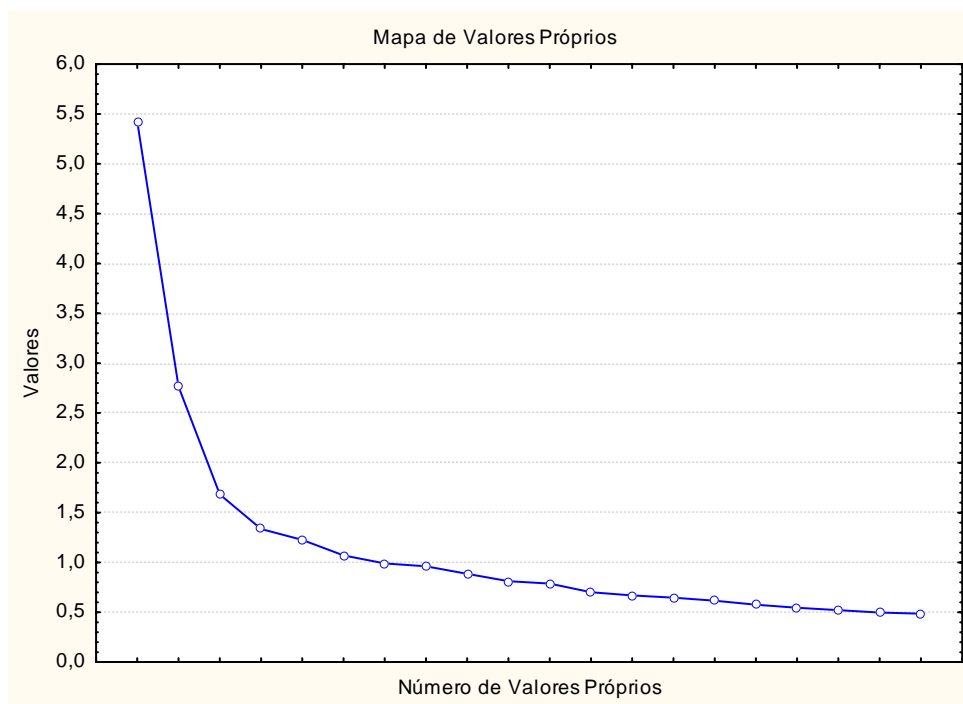
A Tabela 5 mostra os seis fatores resultantes, com valor próprio (*eigenvalue*) maior que 1, respondendo por 54,02% da variância nos escores dos participantes.

**Tabela 5** - Extração de componentes principais, com valor próprio maior que 1,00

<b>Fatores</b>	<b>Valor próprio</b>	<b>Explicação %</b>	<b>Valor próprio acumulado</b>	<b>Explicação acumulada %</b>
1	5,42	21,70	5,42	21,70
2	2,76	11,05	8,19	32,76
3	1,68	6,72	9,87	39,49
4	1,34	5,34	11,20	44,83
5	1,23	4,90	12,43	49,74
6	1,07	4,28	13,50	54,02

Quando optou-se pelo modelo de 3 fatores, os itens agruparam-se de modo coerente com as proposições teóricas e com os resultados empíricos já citados neste item. A Figura 4 representa os valores próprios e os componentes principais, sendo cada inclinação da reta o ponto de rotação de cada fator encontrado.

**Figura 4 - Mapa de Valores Próprios**



Na Tabela 6 pode-se visualizar a locação dos itens em torno dos fatores considerados.

**Tabela 6** - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos três fatores e os índices de consistência interna (alfa de Cronbach)

<i>Nº</i>	<i>ITEM</i>	<i>Fator 1</i>	<i>Fator 2</i>	<i>Fator 3</i>
		$\alpha=0,65$	$\alpha=0,67$	$\alpha=0,59$
2	Quando estudo, procuro combinar as diferentes partes das novas informações para entender o todo	0,70		
3	Faço esquemas ou diagramas para me ajudar a entender os textos	0,42		
4	Tento pensar em exemplos práticos para checar meu entendimento de novos conteúdos	0,41		
6	Quando estudo um texto tento relacionar (contextualizar) o conteúdo com o momento histórico	0,72		
7	Eu estudo cada tópico da disciplina de tal modo que eu possa formar minhas próprias conclusões	0,64		
8	Eu faço testes comigo mesmo para ver se entendi bem a matéria	0,55		
10	Eu tento interpretar eventos do dia a dia utilizando o conhecimento adquirido na disciplina	0,71		
12	Quando estudo, elaboro perguntas sobre o assunto e procuro respondê-las	0,48		
14	Eu aprendo repetindo o conteúdo várias vezes para mim mesmo (a)		0,57	
15	Quando estudo para as provas, revejo somente as anotações feitas na aula		0,56	
16	Quando estudo para as provas utilizo somente os exemplos dados pelo professor e tento memorizá-los		0,66	
17	Eu estudo apenas revendo o que foi copiado durante as aulas, pois esta é uma maneira boa de estudar para as provas		0,70	
18	Eu aprendo os conteúdos decorando, mesmo que não os entenda		0,48	
20	Ao estudar procuro repetir as informações oralmente na medida em que vou lendo o texto		0,57	
22	Procuro no dicionário o significado de palavras desconhecidas			0,50
24	Eu administro o meu tempo disponível para o estudo			0,75
25	Procuro organizar meu ambiente de estudo			0,68
9	Eu faço as leituras extras sugeridas pelo professor em sala de aula			0,58
19	Eu restrinjo meus estudos àquilo que é dado em sala de aula, acho desnecessário fazer qualquer coisa extra			-0,44

Observando-se o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos 3 fatores, podemos considerar, que o Fator 1 corresponde à avaliação da estratégia de Profundidade. Pela análise do alfa de Cronbach, decidiu-se a retirada do item 7, pois isso aumentou o alfa de 0,60 a 0,68. O Fator 2 se refere à Estratégia de Superfície e o Fator 3 à Estratégia de Gerenciamento de Recursos. O item 19 teve sua pontuação invertida para compor a subescala de avaliação.

#### 6.2.4 Intenção de Permanecer no Curso

A intenção de permanecer no curso foi levantada mediante uma questão específica. Os participantes tinham que avaliar qual a sua intenção de permanecer no curso até a sua conclusão, em uma escala que variou de 1 (nenhuma intenção) a 10 (intenção plena).

### 6.2.5 Percepção de Desempenho

A percepção de desempenho também foi avaliada por meio de uma única questão. “Como avalio meu desempenho em relação a este curso”, com a escala, variando de 1 a 10 (fraco, médio e forte). Nesse caso, os alunos deveriam indicar a sua percepção acerca de seu desempenho acadêmico.

### 6.3 PROCEDIMENTOS

Após contato telefônico e pessoal com os coordenadores dos cursos, foi enviada correspondência solicitando autorização para aplicação do instrumento. Após reunião dos referidos colegiados dos cursos, o coordenador de cada curso de artes concedeu a autorização, bem como a sugestão das datas mais apropriadas para a aplicação do instrumento.

Os procedimentos éticos da pesquisa atenderam à Resolução CNS 196/96. Os dados referentes aos três cursos de artes investigados foram coletados na primeira quinzena de junho de 2009, durante o horário normal de aula dos participantes. Antes de iniciar a coleta, o pesquisador explicou aos alunos o propósito da pesquisa e forneceu as orientações necessárias para o preenchimento do instrumento.

É importante mencionar que, visando atender às recomendações da Resolução CNS 196/96, a partir da explanação dos objetivos do nosso estudo, no momento da coleta de dados, foi dada aos participantes a liberdade para não responderem, caso não concordassem com a pesquisa. A todos os participantes foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Esse termo foi entregue separadamente do questionário, de forma a não haver identificação dos participantes no instrumento. Além disso, solicitamos que os mesmos não se identificassem no instrumento para mantermos o caráter confidencial dos dados.

Em média, a aplicação do instrumento nas diferentes séries dos três cursos teve duração média que variou entre 20 min. e 30 min. À medida que o aluno participante concluía o preenchimento do instrumento de coleta, entregava ao pesquisador e retirava-se da sala. Concluído o trabalho de coleta, após a entrega do

instrumento pelo último aluno presente na sala, o pesquisador armazenou o conjunto de instrumentos e retirou-se da sala de aula.

## 7 RESULTADOS

Com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa serão apresentados, na seqüência, os resultados da estatística descritiva. Inicialmente, será feita a exposição das médias obtidas pelos participantes na avaliação da motivação, da percepção do ambiente social, do uso de estratégias de aprendizagem, da percepção de desempenho e da intenção de permanecer no curso até a sua conclusão. Posteriormente serão apresentadas as relações previstas entre as diferentes variáveis.

### 7.1 TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Conforme já mencionado anteriormente, para identificar o tipo de motivação de alunos dos cursos de Artes que participaram deste estudo, utilizou-se uma versão adaptada e validada por Guimarães e Bzuneck (2008). Na seqüência, serão mostrados os resultados obtidos pelos participantes na avaliação da motivação.

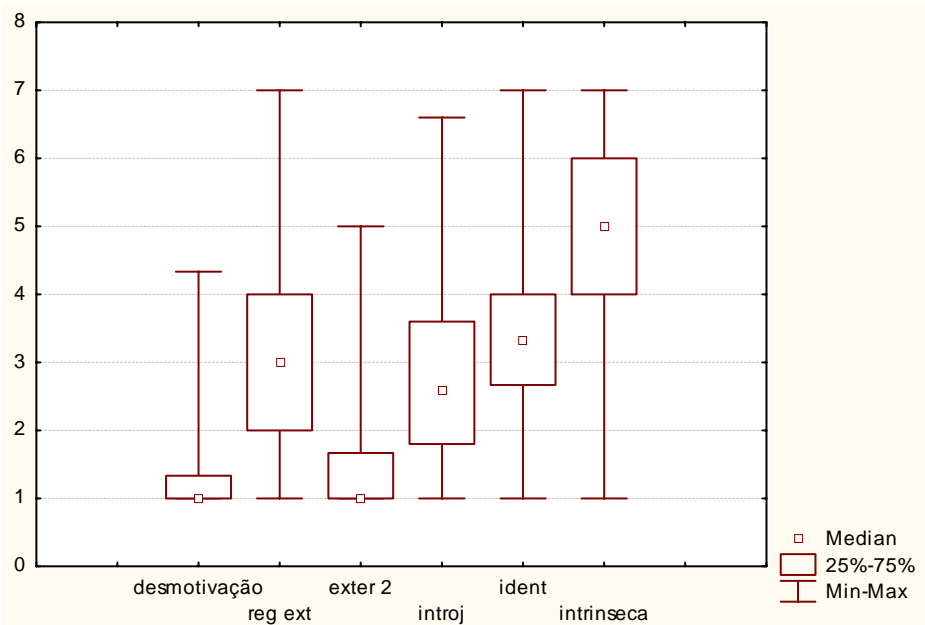
Vale lembrar que, de acordo com os resultados da Análise Fatorial Exploratória, Extração dos componentes principais, os itens elaborados para avaliação da motivação extrínseca por regulação externa carregaram em dois fatores. Foi possível observar que um conjunto de itens eram relativos a vir para a Universidade por exigência institucional de frequência; e a outro conjunto agruparam-se itens referentes a interações sociais: em casa, no trabalho e com amigos. Esse resultado é alinhado ao obtido por Guimarães e Bzuneck (2008).

**Tabela 7** – Estatística descritiva dos resultados da avaliação dos tipos de motivação dos 192 participantes

<i>Variável</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio padrão</i>
Desmotivação	1,24	1	1	4,33	0,56
Regulação Externa	3,18	3	1	7	1,46
Regulação Externa 2	1,40	1	1	5	2,15
Regulação Introjetada	2,78	2,6	1	6	1,33
Regulação Identificada	3,42	3,33	1	7	1,24
Motivação Intrínseca	4,92	5	1	7	1,45

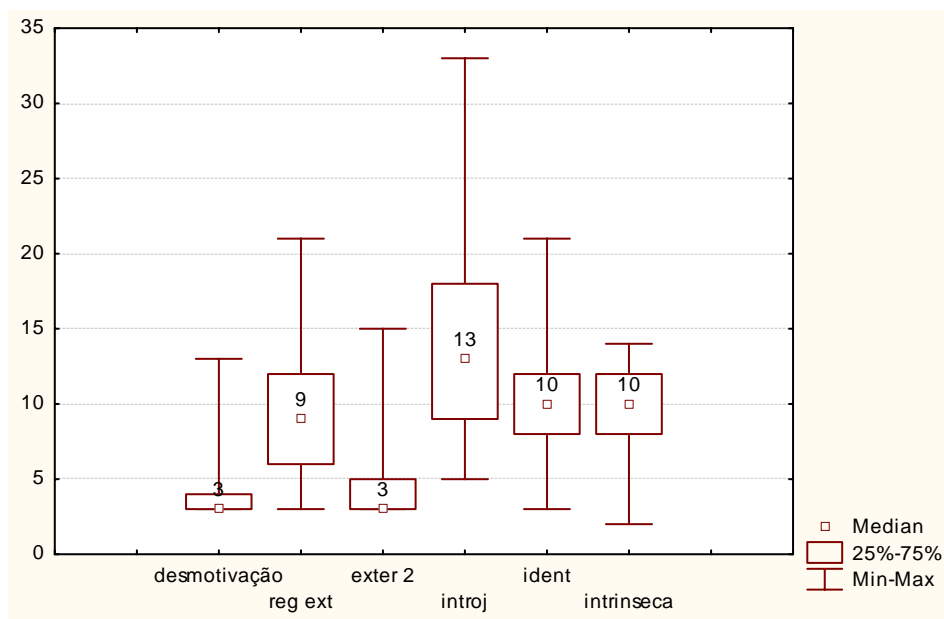
De acordo com a Tabela 7 e Figura 5, os participantes obtiveram médias mais baixas na avaliação da desmotivação e da motivação extrínseca por regulação externa por interação social, comparado ao desempenho nos tipos mais autônomos (motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca). Isto significa que os resultados indicaram uma tendência maior para regulação autônoma dos comportamentos. É preciso considerar na análise desse resultado que os escores para cada subescala foram avaliados a partir de média aritmética para que os desempenhos pudessem ser comparados.

**Figura 5** - Resultados da avaliação dos tipos de motivação dos 192 participantes



A seguir, a Figura 6, mostra a distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos, ou seja, de acordo com o número de itens de cada escala de avaliação do *continuum* da autodeterminação.

**Figura 6** - Distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos



A escala de avaliação da desmotivação foi composta por três itens e, conforme pode ser observado na Figura 6, o desempenho foi baixo, revelando que são poucos os que se percebem sem regulação ou sem intenção de vir para a Universidade.

Na avaliação da motivação extrínseca por de regulação externa – frequência – foram utilizados três itens. Neste caso, como a pontuação mínima era três e a máxima de 15, pode-se verificar que regulação da vinda dos estudantes para a universidade é regulada em parte pela cobrança de presença em sala de aula.

O desempenho dos participantes na escala de avaliação da motivação extrínseca por regulação externa – interações sociais, também foi composta por três itens. Considerando a mediana três, pode-se afirmar que poucos alunos vem até a universidade para evitar o trabalho, ficar em casa ou para atender às exigências dos pais.

A distribuição do desempenho dos participantes na escala de avaliação da motivação extrínseca por regulação introjetada, que foi composta por cinco itens, revelou que entre as razões pelas quais os estudantes vem a universidade estão aquelas relativas a evitar sentimentos de culpa ou de mal-estar por não atender às solicitações externas.

O desempenho dos participantes na avaliação extrínseca por regulação identificada revelou que esta qualidade mais autônoma de motivação é freqüente como razão para vir à universidade.

Ainda de acordo com a Figura 6, pode-se visualizar que a distribuição do desempenho dos alunos na avaliação da motivação intrínseca ficou concentrada no escore 10, entre 2 a 14 possíveis. Agrupando-se o desempenho nos tipos mais autônomos de motivação, por regulação identificada e intrínseca, pode-se concluir que estas foram as principais orientações que os participantes apresentaram para regular sua presença na universidade.

## 7.2 NECESSIDADES BÁSICAS

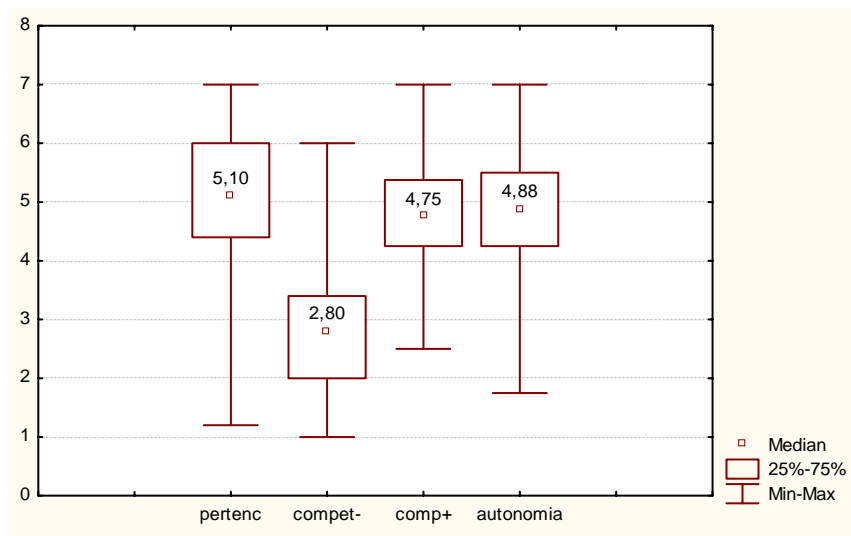
A escala de avaliação de satisfação das Necessidades Básicas continha 34 questões e foi elaborada para avaliar a percepção do ambiente social, no que se refere ao apoio ou frustração. Na Tabela 8 e Figura 7 podem ser observados os resultados do desempenho dos participantes.

**Tabela 8** – Estatística descritiva dos resultados da avaliação das necessidades básicas

<i>Variável</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio padrão</i>
Pertencimento	5,10	5,10	1,20	7	1,20
Incompetência	2,77	2,80	1	6	1,03
Competência	4,83	4,75	2,5	7	0,87
Autonomia	4,89	4,88	1,75	7	1,04

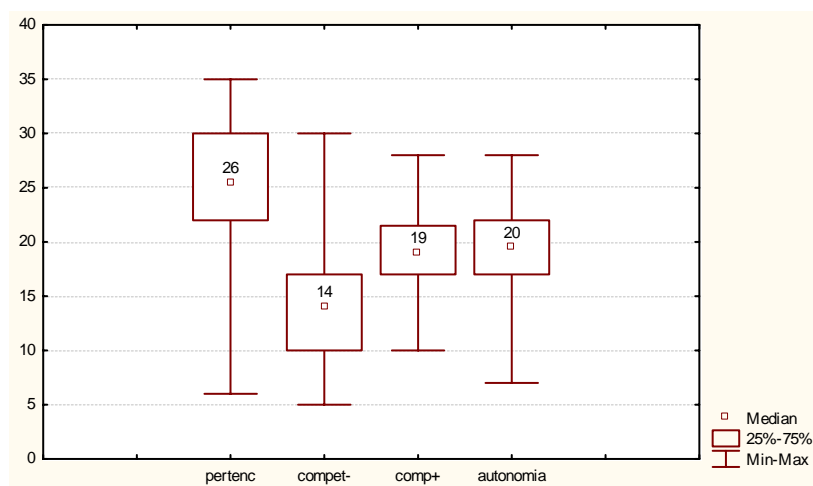
Observa-se que as médias mais altas encontradas estiveram concentradas na satisfação das três necessidades básicas, enquanto que a percepção de incompetência no contexto dos cursos foi a que apareceu com a média mais baixa. Destacam-se as médias mais elevadas na avaliação da satisfação da necessidade pertencimento.

**Figura 7** - Resultados da avaliação das necessidades básicas dos 192 participantes



A Figura 8 mostra a distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos na avaliação da satisfação das necessidades pelos contextos sociais de cada curso.

**Figura 8** - Distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos



Como pode-se observar na Figura 8, na avaliação da satisfação da necessidade de pertencimento, foram altos os escores obtidos com mediana de 26, considerando-se a possibilidade de pontuação de 5 a 35.

A avaliação da necessidade de competência, com itens negativos, revelou que foram baixas as pontuações dos participantes, ou seja, não se perceberam como incompetentes, pois entre os limites de pontuação entre 5 e 35, a mediana foi 14. Na mesma linha, a percepção da satisfação da necessidade de competência, itens positivos, indicou uma elevada percepção de competência por parte dos alunos, tendo em vista o mínimo de 4 e o máximo de 28 para os escores.

As pontuações relativas à percepção de autonomia, apresentadas também na Figura 8, revelam que, dentro o intervalo de 4 a 28, a mediana obtida foi de 20, concentrando-se os escores entre 17 a 23 pontos, indicando uma percepção de satisfação da necessidade de autonomia.

### 7.3 USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

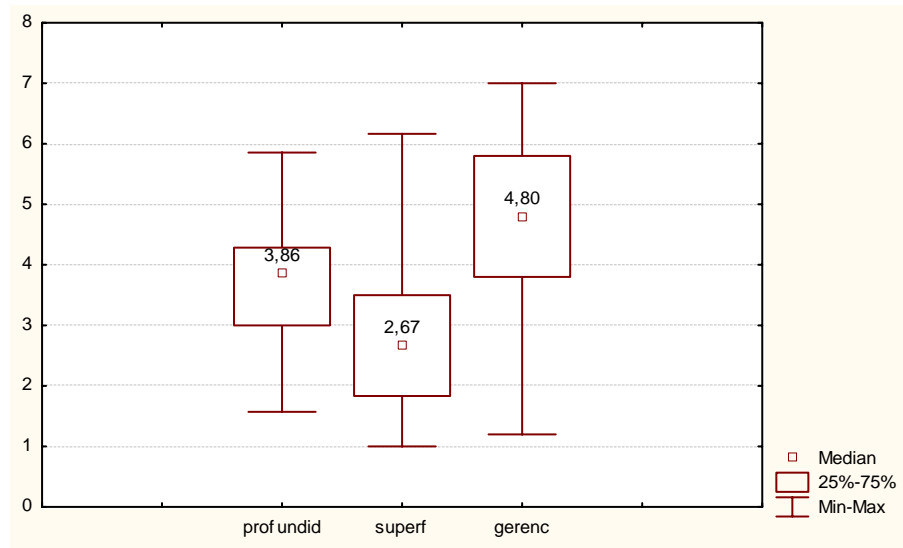
Os resultados da avaliação do uso de estratégias de aprendizagem (profundidade, superfície e gerenciamento de recursos) podem ser observados na Tabela 9.

**Tabela 9** – Estatística descritiva dos resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos 192 participantes

<i>Variável</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio padrão</i>
Estratégias de Profundidade	3,86	3,85	1,57	5,85	0,91
Estratégias de Superfície	2,67	2,66	1,00	6,16	1,11
Estratégia de Gerenciamento	4,80	4,80	1,20	7,00	1,21

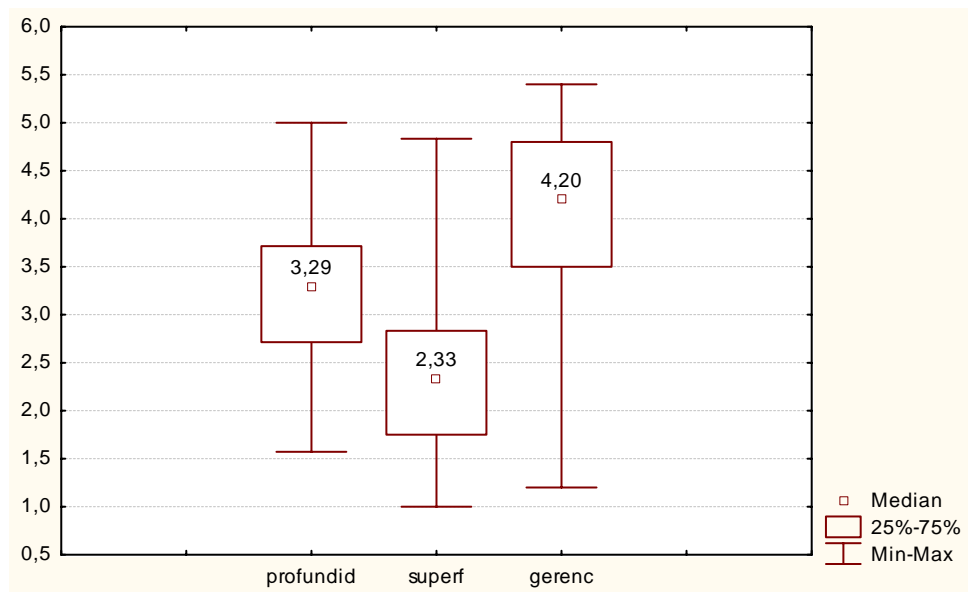
De acordo com a Tabela 9 e Figura 9, os participantes obtiveram média mais baixa na avaliação do uso de estratégias de superfície, seguida de estratégia de profundidade, e por último, com a média mais elevada, aparece a avaliação da estratégia de gerenciamento de recursos. É preciso considerar na análise desse resultado que os escores para cada subescala foram avaliados a partir de média aritmética para que os desempenhos pudessem ser comparados.

**Figura 9** - Resultados da avaliação das estratégias de aprendizagem



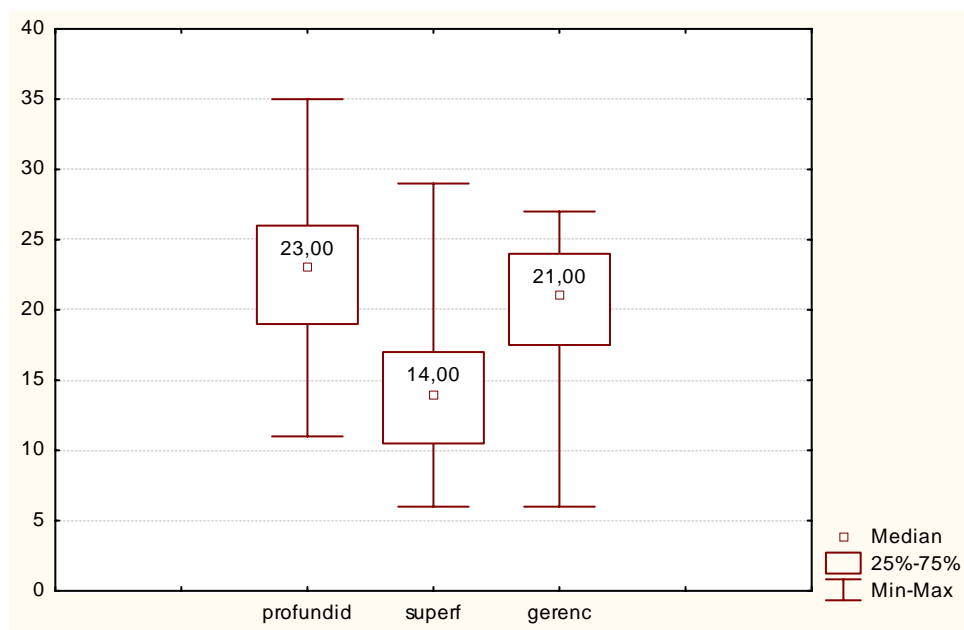
A seguir, a Figura 10 mostra a distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos, ou seja, de acordo com o número de itens de cada escala da avaliação das estratégias.

**Figura 10** - Distribuição dos desempenhos dos participantes utilizando-se os escores brutos



Como pode-se observar na Figura 11, na avaliação do uso de estratégias de profundidade pelos estudantes, por meio de 7 itens, foram altos os escores obtidos com mediana de 27, considerando-se a possibilidade de pontuação de 5 a 35.

**Figura 11** – Pontuação na avaliação das estratégias de aprendizagem



A avaliação das estratégias de superfície que utilizou 6 itens apontou pontuações mais baixas dos participantes, concentrando-se entre os limites de pontuação entre 5 e 30.

As pontuações relativas ao uso de estratégias de gerenciamento de recursos revelam que, dentre o intervalo de 5 a 28, a mediana obtida foi de 21, concentrando-se os escores entre 17 a 24 pontos.

#### 7.4 PERCEPÇÃO DE DESEMPENHO E INTENÇÃO DE PERMANÊNCIA NO CURSO

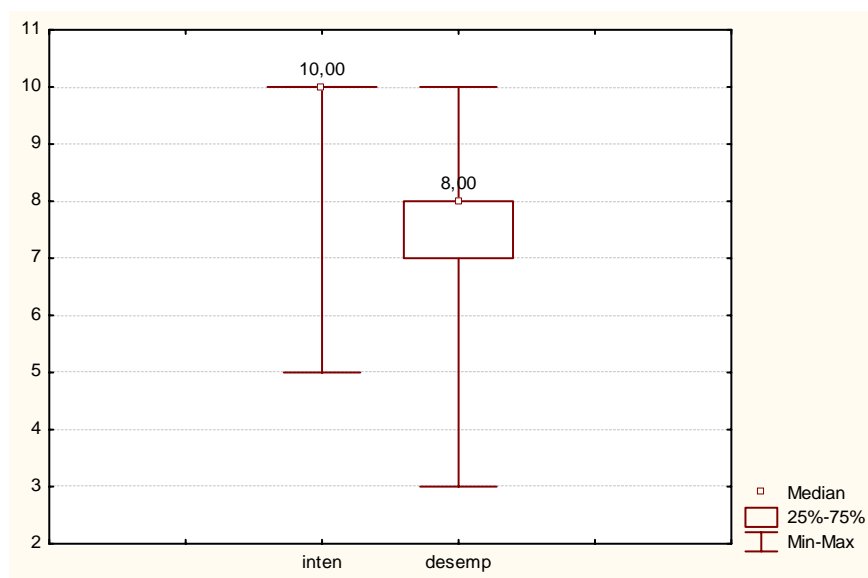
A percepção de desempenho foi avaliada por meio de uma escala de 10 pontos, no qual os participantes deveriam assinalar um dos pontos que corresponderia ao desempenho fraco (até 3), médio (de 4 a 7) ou forte (8 a 10). Na avaliação da intenção de permanecer no curso até a sua conclusão, os participantes também deveriam optar por um dos pontos de um *continuum*, variando de nenhuma intenção (1) a intenção plena (10). As médias e os desvios padrão dessas avaliações estão demonstrados na Tabela 10.

**Tabela 10** - Estatística descritiva dos resultados da avaliação da intenção de permanência no curso e percepção de desempenho pelos 192 participantes

<i>Variável</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Dp</i>
Intenção de permanência no curso	9,53	10	10	5	10	1,05
Percepção de desempenho	7,43	8	8	3	10	1,28

A Tabela 10 e a Figura 12 mostram as médias obtidas pelos alunos participantes na avaliação da intenção de permanência no curso e da percepção de desempenho. Observa-se que a média mais alta encontrada está concentrada na intenção de permanência no curso até sua conclusão, enquanto que a percepção de desempenho apresenta uma média um pouco mais baixa.

**Figura 12** - Resultados da avaliação da intenção de permanência no curso e percepção de desempenho



A partir da média apresentada na Tabela 10 e a distribuição do número de alunos na Figura 12, pode-se visualizar que a intenção plena de permanência no curso foi apontada por grande parte dos participantes.

No que se refere à avaliação do desempenho, os escores apontados na Figura 12 demonstram concentração maior de alunos em torno das médias 7,0 e 8,0, indicando uma percepção de desempenho acadêmico elevada.

## 7.5 CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

Para identificar as relações entre as variáveis, foi utilizada a análise correlacional de Pearson, com o objetivo de aferir em que grau essas variáveis se relacionam. Na Tabela 11 estão demonstrados os coeficientes de correlação dos tipos de motivação com as necessidades básicas.

**Tabela 11** – Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo

	<i>Pertencimento</i>	<i>Competência Negativa</i>	<i>Competência</i>	<i>Autonomia</i>
Desmotivação	-0,23	0,16*	-0,12***	-0,28***
Regulação Externa	0,08	0,15	0,01***	-0,12
Regulação Externa 2	-0,08	0,09	-0,02	
Regulação Introjetada	-0,01	0,26***	0,12	0,14
Regulação Identificada	0,03	0,13	0,06	0,00
Motivação Intrínseca	0,32***	-0,13*	0,40***	0,36***

\* $p \leq 0,01$  \*\* $p \leq 0,001$  \*\*\* $p \leq 0,0001$

A análise de correlação aplicada entre as variáveis do tipo de motivação do *continuum* da autodeterminação e as necessidades básicas indicou que a motivação intrínseca correlacionou-se de modo positivo e significativo com as necessidades de pertencimento (0,30) e com a necessidade de competência (0,40). A percepção de incompetência, apesar da baixa correlação encontrada, associou-se de modo significativo com a desmotivação e motivação extrínseca por regulação introjetada. As demais correlações foram baixas.

**Tabela 12** – Coeficientes de correlação entre as variáveis do estudo

	<i>Profundidade</i>	<i>Superfície</i>	<i>Gerenciamento De Recursos</i>	<i>Intenção permanência</i>	<i>Percepção de Desempenho</i>
Desmotivação	-0,06	0,03	-0,17*	-0,34**	-0,12
Regulação Externa	0,15*	0,16*	-0,08	-0,13	-0,06
Regulação Externa 2	0,04	0,07	-0,08	0,00	0,00
Regulação Introjetada	0,23**	0,33***	0,08	-0,07	-0,09
Regulação Identificada	0,14*	0,18*	0,16*	0,07	0,09
Motivação Intrínseca	0,23**	0,10	0,18*	0,24**	0,20**

\* $p \leq 0,01$     \*\* $p \leq 0,001$     \*\*\* $p \leq 0,0001$

Na mesma linha de análise, buscou-se verificar em que medida os tipos de motivação relacionaram-se com o uso de estratégias de aprendizagem. O principal resultado a se destacar nesta análise é a correlação positiva e significativa entre motivação extrínseca por regulação introjetada e o uso de estratégias de superfície (0,38). Outro resultado expresso pela análise correlacional diz respeito à associação entre os tipos de motivação com a intenção de permanência no curso até a conclusão e a percepção de desempenho. O dado mais relevante apontado pela análise demonstra uma correlação negativa significativa entre desmotivação e intenção de permanência no curso (-0,34). As demais correlações foram nulas ou baixas (Tabela 12).

## 7.6 VALOR PREDITIVO DAS NECESSIDADES BÁSICAS

Outro objetivo da nossa pesquisa foi verificar se as variáveis relativas às percepções dos estudantes acerca da satisfação das necessidades básicas, competência, autonomia e pertencimento – variáveis independentes (VI) - foram preditoras da qualidade motivacional, da intenção de permanecer no curso, da percepção de desempenho e do uso de estratégias de aprendizagem por parte dos participantes – variáveis dependentes (VD). A Análise de Regressão Múltipla foi o teste escolhido para aferir a contribuição relativa de elementos contidos no instrumento de avaliação da satisfação de necessidades para explicar a variância

das duas variáveis dependentes – desmotivação e motivação intrínseca – as duas que apresentaram correlações positivas e significativas.

Assim, quando se contempla a motivação intrínseca como variável dependente, a análise de regressão revelou que as variáveis relacionadas à percepção dos estudantes acerca da satisfação das necessidades básicas, pelo contexto social do curso, foram preditoras da motivação intrínseca. Isto significa que a variação dos escores alcançados na avaliação da motivação intrínseca relacionou-se com a percepção de satisfação das necessidades de competência ( $\beta=0,29$ ,  $p=0,00$ ), de autonomia ( $\beta=0,26$ ,  $p=0,00$ ) e de pertencimento ( $\beta=0,14$ ,  $p=0,02$ ). O Coeficiente Beta expressa a importância relativa das variáveis individuais, possibilitando comparações diretas entre as variáveis. De forma simultânea, foi possível verificar por intermédio do coeficiente de múltipla determinação ( $R^2$ ) que 26,1% da variância total dos resultados obtidos mediante a escala de avaliação da motivação intrínseca pode ser explicada pela percepção de satisfação das três necessidades psicológicas básicas ( $F(3,188)=22,141$   $p<,00000$ ).

Quanto à variável desmotivação, a percepção de satisfação das necessidades teve efeito preditivo negativo, em nível moderado, tendo a variável autonomia ( $\beta= - 0,22$ ,  $p=0,001$ ). Para a mesma variável dependente, a necessidade de pertencimento apresentou ( $\beta= - 0,20$ ,  $p=0,00$ ), com grau moderado. Juntas, a satisfação da necessidade de autonomia e pertencimento explicaram 12% da variação da desmotivação com  $F(6,185)=5,8097$   $p<,00001$ .

Empregando-se, ainda, a análise de regressão múltipla, buscou-se verificar o valor preditivo da qualidade motivacional - medida pelas subescalas de avaliação da desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, introjetada, identificada e motivação intrínseca – para a variação de desempenho na avaliação do uso de estratégias de aprendizagem. A motivação extrínseca por regulação introjetada teve efeito preditivo positivo e significativo para o uso de estratégia de superfície, com  $F(4,187)= 6,68$   $p<0,000$  e  $\beta=0,33$  e  $p=0,000$ . A variação do uso de estratégias de profundidade pôde ser previsto pelas variáveis: motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca com os mesmo valores de  $\beta=0,18$ ,  $p=0,01$  e  $F(6,185)=3,1521$   $p<,005$ ). Juntas, as variáveis predisseram 9% da variação dos desempenhos.

Outra análise de regressão realizada enfocou como variável dependente a intenção de permanência no curso, sendo variável independente o desempenho na avaliação dos dois extremos do *continuum* de avaliação da qualidade motivacional – desmotivação e motivação Intrínseca. O Coeficiente Beta para a desmotivação foi negativo e significativo ( $\beta = - 0,30$ ,  $p=0,000$ ), e para a motivação intrínseca positivo e significativo ( $\beta=0,16$   $p=0,01$ ). Juntas, as variáveis independentes explicaram 14% da variação da intenção de permanecer no curso dos estudantes. Mantendo as duas variáveis independentes – desmotivação e motivação intrínseca – buscou-se descobrir seus valores de predição para a percepção de desempenho dos estudantes nos seus cursos. Apenas a motivação intrínseca obteve valor preditivo com  $\beta=0,18$  e  $p=0,01$ . ( $F(2,189)=4,8895$   $p<,00850$ ).

Teoricamente, compreende-se a satisfação das necessidades básicas como indispensável para a efetivação da motivação intrínseca. Assim buscou-se verificar como as variáveis independentes – satisfação da necessidade de pertencimento, autonomia e competência – permitem prever a variação no desempenho na avaliação da motivação intrínseca. Os resultados indicaram valores de beta positivos e significativos, respectivamente  $\beta=0,14$ ,  $\beta=0,29$  e  $\beta=0,26$ . Juntas, as três variáveis explicaram 26% da variação da motivação intrínseca relatada pelos participantes.

## 8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estudos vêm, ao longo dos anos, discutindo a influência da motivação em diferentes espaços, contextos e culturas. Dentre esses espaços, o cenário educacional tem recebido atenção por parte dos pesquisadores interessados em compreender o papel da motivação no ensino. Parte desses estudos tem focalizado a investigação dos fatores ou variáveis que influenciam a motivação de alunos, seja no ensino fundamental ou no ensino superior. Neste último, constata-se uma carência de literatura que explore os efeitos dessas intervenções neste contexto e que objetivem compreender os efeitos do apoio a autonomia, competência e pertencimento, especialmente. O objetivo geral do presente estudo foi analisar a motivação de alunos dos cursos de Artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná, focando a identificação de variáveis do contexto social. Nesse sentido, procuramos buscar respostas às seguintes indagações: (1) Quais são os fatores relacionados à motivação de alunos dos cursos de Artes? (2) Quais são as percepções do aluno acerca do ambiente social dos cursos de artes (3) As percepções acerca do ambiente social afetam a qualidade motivacional do aluno dos cursos de artes? (4) Qual será a percepção de desempenho de alunos dos cursos de Artes? (5) Qual a relação da percepção de desempenho com a motivação? (6) Será que o tipo de motivação dos alunos influencia no uso de estratégias de aprendizagem?

Esse capítulo tem por finalidade discutir os principais resultados encontrados à luz do referencial teórico e do contexto investigado buscando relações com os resultados de outras pesquisas já existentes. Ao final, apresentaremos algumas limitações deste estudo e sugestões para pesquisas futuras.

### 8.1 ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO

Verificada a fidedignidade por meio do teste Alfa de Cronbach, constatou-se que cada subescala para a avaliação da motivação apresentou boa consistência interna referente às orientações motivacionais dos alunos participantes deste estudo. Os resultados da avaliação empregando tal instrumento demonstraram uma tendência para os tipos mais autônomos de motivação: por

regulação identificada e intrínseca. Além disso, os participantes revelaram que a cobrança de frequência também é uma fonte importante de regulação para o seu comportamento de vir à universidade. Esses dados podem indicar que os alunos percebem a regulação do seu comportamento de forma autônoma, visto que, na regulação identificada, o nível de autonomia já é um pouco mais alto e o aluno realiza uma atividade porque a considera importante. Avaliando a média obtida pelos alunos na regulação identificada, pode-se considerar que a motivação acadêmica na amostra estudada tem uma inclinação a comportamentos regulados internamente, levando-nos a presumir que esses alunos acreditam ser capazes de realizar uma atividade por vontade própria e por que a consideram importante. Isso representa um aspecto significativo no processo de transformação da regulação externa em auto-regulada e com o *locus* de causalidade sendo percebido como relativamente interno. Ainda com relação a este tipo de regulação, o nível de autonomia também é um pouco mais alto havendo uma identificação e receptividade com a atividade, tornando possível, ao aluno, reconhecer a importância e valorizar tal atividade.

De acordo com Guimarães e Bzuneck (2008), a regulação integrada, apesar de proposta teoricamente, não foi incluída em estudos empíricos realizados por Vansteenkiste, Lens e Deci (2006). Desse modo, a partir da análise do *continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (1985), a regulação identificada passa a representar a forma mais autodeterminada de motivação extrínseca. Isso não significa que a regulação integrada foi excluída do *continuum* de autodeterminação, mas sim, conforme assinalou Fairchild et al. (2005) anteriormente, a necessidade de se contemplar essa subescala em novos estudos. Assim como Guimarães e Bzuneck (2008), pode-se concluir que essa regulação tem uma relação mais aproximada com metas futuras, como por exemplo, ir à universidade objetivando um emprego, uma carreira ou orientação profissional.

Quanto à motivação intrínseca, esse é o nível mais desejável de comportamento autônomo, em que a escolha e a realização de determinada atividade acontece pelo interesse inerente a ela, pelo prazer no seu cumprimento, sendo o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, considerado essencial para o desenvolvimento cognitivo e inserção social (RYAN; DECI, 2000b).

As médias mais elevadas referentes à motivação intrínseca corroboram a hipótese inicialmente apresentada neste trabalho e em consonância

com a proposição de Csikszentmihalyi (1992) de que os alunos das artes em geral podem apresentar uma tendência maior a comportamentos intrinsecamente motivados, já que as atividades desenvolvidas estimulam o prazer estético, a sensibilidade, a emoção, o entusiasmo e a criatividade, proporcionando um envolvimento e uma concentração natural.

É relevante mencionar que nos estudos recentes os autores (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006) não tem denominado os tipos de motivação como intrínseca ou extrínseca, mas sim motivação controlada ou motivação autônoma. A motivação controlada diz respeito às formas de regulação menos internalizadas, enquanto que, a motivação autônoma inclui a motivação intrínseca e as formas de regulação mais internalizadas. Essa nova abordagem reforça a nossa interpretação, de que os alunos participantes desta pesquisa percebem o seu comportamento com mais autonomia.

Alguns estudos realizados nos últimos anos no Brasil vêm buscando refinar o instrumento usado para medir a qualidade motivacional. Destaca-se primeiramente, o estudo realizado por Guimarães e Bzuneck (2008), que levantou as propriedades psicométricas de uma versão brasileira para a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e encontrou boa consistência interna dos itens. Esse aspecto ampliou a sustentabilidade da Teoria da Autodeterminação, sobretudo no que se refere à proposição de um *continuum* para avaliar a qualidade motivacional dos alunos. Outros estudos (ALONSO, 2006; ALCARA, 2007) foram conduzidos nessa perspectiva, buscando atingir uma sensibilidade maior nos instrumentos para captar melhor a qualidade motivacional dos alunos.

O desmembramento da escala de avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Externa em dois fatores distintos foi outra descoberta pertinente desta pesquisa, alinhado com estudo de Guimarães e Bzuneck (2008). De acordo com os autores, no contexto universitário o aluno pode ter seu comportamento regulado por pressões concretas, como a frequência, ou ser impelido a comparecer às aulas em busca de interações sociais ou para evitar outras, como o trabalho, por exemplo.

Apesar dos alunos dessa amostra apresentarem uma tendência para a motivação autônoma, regulam a sua vinda a universidade pela cobrança de frequência. Este tipo de regulação externa, encontrada primeiramente em trabalho de Guimarães e Bzuneck (2008), pode significar que o aluno tolera esta forma de

controle ou mesmo concorde integralmente com este instrumento institucional. Estes alunos reconhecem e assumem esta ação como pessoalmente importante, refletindo assim uma valorização consciente de um tipo de regulação. Estudos futuros poderiam analisar com mais profundidade esse resultado, investigando quais são as pressões ou recompensas típicas desse ambiente que atuam como reguladores das ações dos alunos.

Com referência às necessidades básicas, a concentração das médias mais altas ocorreu de modo semelhante nas três necessidades, (4,89) para autonomia, (4,83) para a competência e (5,10) para pertencimento, aparecendo a menor média com incompetência (2,77). Esses dados endossam a proposição dos autores da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000), que asseguram o papel determinante das necessidades básicas na motivação intrínseca, especialmente competência e autonomia e conferindo à necessidade de pertencimento um papel aparente e essencial, como pano de fundo para a qualidade motivacional. Outro aspecto relacionado aos dados obtidos em relação à base teórica aqui utilizada, diz respeito à compreensão de que a satisfação dessas três necessidades é fundamental para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas e que estão diretamente relacionadas com a motivação intrínseca. Nessa perspectiva, as pessoas têm uma tendência natural para realizar tarefas que desafiem as habilidades já existentes ou que representem alternativas de exercícios dessas mesmas habilidades. A ação dessas pessoas, portanto, teria um caráter espontâneo e próprio. (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A avaliação da percepção de satisfação da necessidade de pertencimento resultou em uma média mais elevada, comparada à satisfação das outras duas necessidades (autonomia e competência). Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), as necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia são consideradas essenciais para a motivação intrínseca, enquanto que a necessidade de estabelecer vínculos (pertencimento) é considerada menos central na determinação da motivação intrínseca, devendo-se isso ao entendimento de que grande parte das atividades intrinsecamente motivadas é realizada isoladamente, por isso ela é vista como um "pano de fundo". Baumeister e Leary, (1995), entretanto, a vêem como um construto explicativo que se integra a diversas teorias de realização da motivação, tendo larga aplicação no estudo da psicologia educacional, social e da personalidade.

Meyer e Turner (2002) asseguram que, quando a necessidade de pertencimento é efetiva, produz respostas emocionais positivas. No ambiente acadêmico, isso conduz os alunos a comportamentos autorregulados, incluindo respostas aos desafios, participação e uso de estratégias.

O número reduzido de estudos enfocando a importância dessa necessidade no ambiente acadêmico em níveis superiores dificulta uma análise mais aprofundada de sua importância no contexto universitário. Entretanto alguns estudos realizados com alunos de escola secundária (BATTISTICH; HOM, 1997; MATOS; CARVALHOSA, 2001; SAMDAL et al., 1998) têm comprovado a importância da satisfação dessa necessidade na facilitação do desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, bem como do seu bem-estar.

Analisando os dados encontrados neste estudo, uma possível inferência é que o desempenho dos participantes na avaliação da satisfação da necessidade de pertencimento pode estar associada também à peculiaridade dos cursos de artes. Nesses cursos, o trabalho em grupo é mais freqüente e valorizado quando comparado a outras áreas do conhecimento. Apesar de ocorrerem de modo variável atividades de cunho individual, uma parte significativa das tarefas solicitadas nos cursos de artes, especialmente música e teatro, envolve um número superior a dois alunos, evidenciando assim a significativa importância da necessidade de pertencimento na realização dessas atividades. Baumeister e Leary (1995) asseguram que o fato de ser aceito em diferentes relacionamentos favorece o desenvolvimento de uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares. Nesse sentido, quando o contexto ou a interação pessoal supre essa necessidade, a probabilidade de ocorrência do processo de identificação com os valores e exigências externas é bastante superior, adquirindo, o sentimento de pertencimento, um valor especial. Assim, tendo em vista o grupo estudado, compreende-se a essencialidade dessa necessidade básica e pondera-se que ela pode ter um alcance superior a que se pensava anteriormente, necessitando de estudos que comprovem esta afirmativa.

Os resultados referentes ao uso de estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos mostraram um índice elevado de uso de estratégias de gerenciamento, seguida de estratégias de profundidade e por último, com a média mais baixa, apresenta-se a estratégia de superfície.

Estes resultados possibilitam considerar que os sujeitos desta pesquisa tendem a abordar as suas aprendizagens utilizando de forma considerável estratégias de gerenciamento de recursos e estratégias de profundidade. Estes dados significam que grande parte dos participantes empreende esforços para abordar as tarefas de aprendizagem e examina estrategicamente os efeitos positivos e negativos dos seus próprios comportamentos de estudo (TAVARES et al. 2003).

A importância do uso de estratégias de aprendizagem na melhoria do desempenho acadêmico é evidente, pois elas cooperam no ajuste dos aspectos afetivo-motivacionais relacionados à aprendizagem, bem como na promoção de sua autorregulação. Alguns pesquisadores (MC CORMICK, 2003) defendem a visão de que um dos maiores objetivos da educação formal deveria ser a de prover os estudantes com capacidades autorregulatórias.

Vários autores (COSTA; BORUCHOVITCH, 2000; ECCLES; WIGFIELD, 2002; SOUZA, 2010) estudam as conexões entre motivação e o uso de várias estratégias cognitivas, concordando assim, que o uso de estratégias de aprendizagem tem uma interligação significativa com a qualidade motivacional.

Em síntese, os resultados de desempenho até aqui relatados revelam que os participantes do estudo apresentam uma qualidade motivacional adaptadora para o contexto de aprendizagem acadêmica além de revelarem o uso de estratégias de aprendizagem associadas a bom resultado de aprendizagem.

No que se refere à percepção de desempenho e intenção de permanência no curso, as médias assinalaram que o desejo de atingir o término do curso é elevado (9,53), demonstrando a importância dada pelos alunos ao aspecto formativo pessoal e profissional. Em relação à percepção de competência, a média apresentada foi levemente mais baixa se concentrando em 7,43, indicando, aparentemente, uma expectativa pessoal de sucesso e segurança quanto ao alcance dos objetivos estabelecidos. É, portanto, segundo Guimarães (2004a), um comportamento intrínseco, pois favorece uma reciprocidade em relação à ação exercida. Com esse entendimento, o sentimento de contentamento em prevalecer sobre determinado desafio e o conseqüente crescimento da competência, resultante desse domínio, possibilitariam emoções positivas, sendo benéfico psicologicamente.

## 8.2 RELAÇÕES DA MOTIVAÇÃO COM AS DEMAIS VARIÁVEIS DO ESTUDO

Um primeiro dado a ser destacado diante da relação entre motivação e as variáveis referentes à percepção do ambiente social é a correlação baixa e negativa entre desmotivação e autonomia. Este dado, teoricamente esperado, está alinhado à fundamentação teórica aqui utilizada de que alunos desmotivados não apresentam intenção para agir ou no caso específico este estudo para vir a universidade.

A relação entre a motivação e a percepção do ambiente social (Tabela 11) evidenciou que a satisfação das necessidades básicas, pertencimento (0,30) e competência (0,40) e autonomia (0,36) estão relacionadas com a motivação intrínseca. Guimarães (2002) afirma que muitos críticos têm apontado a inexistência de trabalhos que estabeleçam uma relação entre as necessidades básicas e a motivação intrínseca (CARTON, 1996; EISENBERGER; PIERCE; CAMERON, 1999; entre outros). Ainda segundo Guimarães (2002), existem propostas recentes de avaliação (DECI; RYAN, 1996; NOOM; MAJA; MEEUS, 2001; REEVE; DECI, 1996; REEVE; SICKENIUS, 1994; SHELDON et al. 2001; WILLIAMS et al., 1997), sendo algumas específicas para determinada necessidade e outras visando levar em consideração todas as três. Nesses trabalhos, a motivação intrínseca (medida por auto-relato ou por observações comportamentais) é uma variável comparada com os resultados de avaliação das necessidades sendo, freqüentemente, descobertas relações significativas entre elas. Outro aspecto relevante, segundo Guimarães (2002), diz respeito ao fato de que, se observadas as escalas utilizadas para medir a ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca, encontra-se um número pequeno de itens que buscam avaliar as variáveis motivacionais mediante a preferência por atividades que supram uma ou as três necessidades propostas teoricamente, além da ausência de representação na escala original da necessidade de sentir-se pertencente.

Na relação entre essas duas variáveis (motivação e uso de estratégias) não foi possível observar correlações positivas e significativas entre motivação autônoma e uso de estratégias mais adaptadoras (profundidade e gerenciamento de recursos). Esse resultado possivelmente se deve ao próprio instrumento de avaliação da motivação, cuja pergunta inicial era “porque venho à universidade?”, que representa um padrão de envolvimento mais geral no curso. Quando se

questionou o uso de estratégias de aprendizagem, o foco de atenção do participante voltou-se para atividades específicas do curso. Isto pode indicar que o fato de o aluno vir à universidade por razões autônomas, não necessariamente favorece o uso adequado de estratégias para aprender conteúdos específicos das disciplinas do curso. Esse argumento pode ser embasado no trabalho de McWhaw e Abrami (2001), que descobriram relações positivas e significativas entre o interesse do estudante por um conteúdo específico e o uso de estratégias de aprendizagem. Esses mesmos autores afirmam que o uso sistemático de estratégias está diretamente associado ao esforço empreendido e que o aluno só verá sentido em utilizar diferentes estratégias de aprendizagem quando tiver percepção da sua relevância e quando se julgar capaz de produzir os efeitos desejados. Dessa forma, a qualidade motivacional deve ser compreendida mais como um suporte para o uso de estratégias do que como uma influência direta sobre o desempenho acadêmico (MCWHAW; ABRAMI, 2001).

Pintrich e Garcia (1991), ao considerarem explicitamente o contexto do ensino superior, enfatizaram que componentes motivacionais são inerentes à preferência e uso de certas estratégias nos processos de aprendizagem, isto é, a adoção por parte dos alunos de estratégias de profundidade ou de superfície dependerá dos seus objetivos ou metas como fator motivacional. O uso de estratégias de maneira efetiva é variável de acordo com os tipos de tarefas solicitadas bem como das exigências requeridas (HADWIN et al., 2001), indicando inclusive que alunos que utilizam a meta aprender, ora façam uso de um tipo de estratégias ora de outro.

Uma das questões centrais no estudo das estratégias de aprendizagem é o que motiva os estudantes a utilizá-las. As relações existentes entre estratégias e construtos motivacionais necessitam de estudos que possibilitem compreender de forma mais qualificada esta questão, pois, embora muitos alunos possuam capacidades de autorregulação, nem sempre se envolvem em atividades direcionadas a este fim, assim como de forma inversa, alunos com pouca regulação autônoma do seu comportamento podem se envolver ocasionalmente em determinada atividade aplicando estratégias adequadas com o intuito de aprender.

Especificamente no que se refere à relação entre a qualidade motivacional e intenção de permanência no curso até a sua conclusão, foi possível

observar, como esperado, uma correlação negativa e fraca entre desmotivação e intenção de permanência no curso até sua conclusão.

Na relação entre motivação intrínseca e intenção de permanência, a correlação foi positiva e fraca, assim como quando correlacionadas as variáveis motivação intrínseca e percepção de desempenho. Uma esperada correlação positiva e significativa não foi encontrada. Entretanto, as correlações apontam uma tendência para alunos com uma qualidade motivacional intrínseca de permanecer no curso até a sua conclusão, bem como de perceberem seu desempenho de modo positivo.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o aspecto multideterminado da motivação no ambiente escolar, este estudo buscou contribuir para o esclarecimento de um problema educacional por meio da compreensão mais abrangente dos fenômenos psicológicos dos alunos de artes de uma universidade pública, objetivando a promoção de uma motivação mais autônoma.

A partir das descobertas desta pesquisa, realizada com uma amostra de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do Norte do Paraná, resumidamente pode-se concluir que os alunos se concentram nos tipos mais autônomos de motivação e tendem a perceber seus comportamentos com regulação interna, minimizando os efeitos negativos da motivação instrumental. Na avaliação da percepção da satisfação das necessidades, os resultados estão alinhados a proposição teórica, indicando uma percepção de satisfação das necessidades de autonomia, pertencimento e competência. Os resultados relacionados ao uso de estratégias de aprendizagem adaptadoras (gerenciamento de recursos e profundidade) mostraram-se significativos, bem como a presença de um bom nível de percepção de desempenho acadêmico. A correlação entre a intenção de permanência no curso até a sua conclusão com a desmotivação, ocorreu de forma negativa e a grande maioria dos alunos pretende permanecer no curso até a sua conclusão. Quanto à análise de regressão, pôde-se verificar que 26,1% da variância total dos resultados obtidos mediante a escala de avaliação da motivação intrínseca pode ser explicada pela percepção de satisfação das três necessidades psicológicas básicas e a variação do uso de estratégias de profundidade pôde ser prevista pelas variáveis: motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca.

Destaca-se, no presente estudo, a elaboração, adaptação e validação de instrumento relacionado a avaliação da percepção de satisfação das necessidades básicas. Os resultados obtidos em concordância teórica representam um passo importante na compreensão da avaliação da satisfação das necessidades básicas em alunos universitários e reforçam a necessidade de mais estudos, seja em amostras de caráter semelhante ou distinta, que confirmem, ampliem ou mesmo contestem as avaliações encontradas no presente estudo, propiciando a criação de um instrumento psicometricamente válido e confiável. Independentemente da limitação causada pela ausência de estudos prévios que contemplassem essas

variáveis, esta pesquisa pode representar um passo inicial na compreensão da importância de estudos que considerem estas variáveis.

Especificamente sobre os itens que aferiram a qualidade motivacional, Guimarães e Bzuneck (2008), como já relatado anteriormente, levantaram as propriedades psicométricas de uma versão brasileira a partir da escala original proposta por Vallerand et al. (1992), passando esta a conter 31 itens. Ainda que diversos estudos tenham sido conduzidos objetivando aprimorar o instrumento para captar de forma mais precisa a qualidade motivacional, alguns itens podem conter distorções que levam a uma compreensão incorreta, seja por parte do pesquisador quanto do indivíduo foco da investigação. Cronbach (1996), nesse sentido, argumenta que o teste corre maior risco na medida em que contém construtos bem testados, pois as evidências resultantes propiciam a revisão do construto tendo em vista o objetivo para o qual foi projetado. Segundo este autor, a validação de construto é um processo fluido e criativo e que orienta e reorienta a revisão do construto, proporcionando um refinamento do instrumento. A inconsistência na avaliação das escalas tem sido uma constante em pesquisas estrangeiras. Assim, estudos sobre as qualidades psicométricas são cada vez mais necessários, fornecendo credibilidade a este recurso bem como às intervenções baseadas nos seus resultados.

Acredita-se que esta pesquisa trouxe importantes contribuições para a compreensão dos aspectos envolvidos na motivação acadêmica, ampliando a compreensão das orientações motivacionais de alunos de cursos superiores. Além disso, podem-se visualizar algumas implicações educacionais. A importância de se fomentar no ambiente de sala de aula a satisfação das necessidades básicas possibilita o envolvimento ativo nas atividades e um possível aumento da motivação intrínseca. Ao sentir-se competente no contexto de sala de aula, os alunos buscam e persistem em desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Ainda de acordo com a satisfação das necessidades, sentir-se pertencente propicia relações interpessoais seguras e duradouras, ou seja, uma socialização escolar necessária para enfrentar os conflitos de modo mais harmonizado.

Por fim, é necessário enfatizar a importância de estudos que contemplem a motivação em cursos superiores, pois as intervenções realizadas pelos professores e comunidade escolar necessitam estar pautadas em diretrizes respaldadas teoricamente.

## REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P. *Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada*. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- ALCARÁ, A. R. *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do Norte do Paraná*. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- ALONSO, J. L. N. et al. Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, v.40, n.2, p.391-398, 2006.
- AMABILE, T. M. et al. The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 66, 950-967, 1994.
- AMES, C. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitivemotivational analysis. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 1984. v.1, p. 177-203.
- BAKKER, A. B. Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, n. 66, p.26–44, 2005.
- BATTISTICH, V.; HOM, A. The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, v.87, n.12, 1997.
- BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, n.117, p.497-529, 1995.
- BELTRÁN NÚÑEZ, I. et. al. A seleção dos livros didáticos: um saber necesario ao professor. o caso do ensino de ciências. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- BERRY, R. L. Creating cooperative classrooms. *The Educational Digest*, v. 69, n. 2, p. 39-42, Oct. 2003.
- BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, D. Y. P. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, Leicester, v. 71, n. 1, p. 133-149, Mar. 2001.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v.31, n.1, p.30-38, jan./abr. 2008

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.) *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.239-260.

BROPHY, J.E. *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill, 1998.

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich : Jai Press, 1999. v.11.

BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos: um exercício de convivência*. São Paulo: SESC, 1999.

BZUNECK, J. A. Uma abordagem socio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico – USF*, Bragança Paulista, v.4, n.2. p.51-66, jul./dez. 1999.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola*. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap. 1, p. 17-54.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004b. Cap.1, p.9-36.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.217-237.

BZUNECK, J. A. Motivar seus alunos: sempre um desafio possível. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2., 2004c. *Anais...* Londrina: UNOPAR, 2004. Disponível em: <Disponível em <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2008

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 9, p.251-277

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender*. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1, p.13-70.

- CALDAS, R. F. L.; HÜBNER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. *Psicologia: teoria e prática*, v.3, n.2, p.71-82, 2001.
- CARDOSO, L. R. *Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização*: um estudo no ensino superior. 2002. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.
- CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar Educacional*, v.2, n.3, p.265-278, 1998. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a06.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2009.
- CARTON, J. S. The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: a comparison of cognitive evaluation theory and operant theory. *The Behavior Analyst*, n.19, p.237-255, 1996.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: INEP/Plano, 2002.
- CERQUEIRA, T. C. S.; SANTOS, A. A. As possibilidades de avaliação dos estilos de aprendizagem em universitários. In: SISTO, F.F.; SBARDELINE, E.T.B.; PRIMI, R. (Org.). *Contextos e questões da avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p.155-172.
- CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, v.44, n.3, p.417-448, 1994.
- COKLEY, K. Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, v.86, n.2, p.460-564, 2000.
- COVINGTON, M. V. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.5, p. 91-114
- CRONBACH, L.J. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- CUNHA, A. *Aprendizagem auto-(des)regulada: rotas e percursos em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. 2002. 272f. Dissertação (Mestrado em Formação Psicológica de Professores) - Universidade do Minho, Braga, 2002
- DECI, E. L. The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective. In: RENNINGER, A.; HIDI, S.; KRAPP, A. (Ed.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. p.43–70.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, v.18, n.3, p.165-184, 1996.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination research: reflections and future direction. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. Cap.19, p.431-441.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v.11, n.4, p.227-268, 2000.

DECI, E. L. et al. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, n.62, p.119-142, 1994.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. The undermining effects is a reality alter all – extrinsic rewards, task interest and self-determination: replan to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, Washington, v.125, n.6, p.692-700, 1999.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p.29-45, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2009.

DUPEYRAT, C.; MARINÉ, C. Implicit theories of intelligence, achievement goals, and learning strategy use. *Psychologische Beitrage*, Lengerich, v. 43, n. 1, p. 34-52, 2001.

DURHAN, E. R. A qualidade do ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v.2, n.1, p.9-14, jan./ jul. 2009.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In: AMES, R. E.; AMES, C. (Ed.). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 1989. V. 3, p. 139-186.

ECCLES, J. S. WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, v.53, p.109-132, 2002.

EISENBERGER, R.; PIERCE, W. D.; CAMERON, J. Effects of reward on intrinsic motivation – negative, neutral, and positive: comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, v.125, n.6, p.677-691, 1999.

FAIRCHILD, A. J. et al. Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, v.30, p.331-358, 2005.

FISHER, C. D. The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, n.21, p.273–288, 1978.

FRACALANZA, H. *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. (Col. Novas Buscas em Educação, v.31).

GLASER, S.; FONTERRADA, M. *Músico-professor: uma questão complexa*. *Música Hódie*, v.7, n.1, p.27-49, 2007.

GOMBI, R. B. O. *Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina Sociologia em cursos superiores*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

GROLNICK, W, S.; RYAN, R. M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, v.81,p.143-154, 1989.

GUIMARÃES, S. É. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, S. É. R. *Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap.2, p.37-57.

GUIMARÃES, S. É. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004b. Cap.6, p.177-199.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, v.13, n.1, p.101-113, mar. 2008. Disponível em:<[http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/cec\\_v13-1\\_m318210.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/cec_v13-1_m318210.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2009.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.6, p.11-19, 2002.

GUIMARÃES, S. E. R. & BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, n.7, p.01-08, 2002.

HADWIN, A. F. et al. Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v.93, n.3, p.477-487, Sept. 2001.

HALL, E. W. Questions & answers regarding cooperative learning in rural special education classes. *The Exceptional Parent*, v.34, n.3, p.31-34, mar. 2004.

HIDI, S.; HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated. *Review of Educational Research*, n.70, p.151-179, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetivo, 2004.

JACOBS, P. A.; NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, v.70, part 2, p.243-254, Jun. 2000.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Universitas Psychologica*, Colômbia, v.6, n.3, p.507-522, dez. 2007. Disponível em:< <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/up/v6n3/v6n3a04.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2009.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, v.38, n.5, p. 365–379, June/July, 2009.

LA GUARDIA, J. G. et al. Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384, 2000.

LA GUARDIA, J. G.; PATRICK, H.. Self-Determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, v.49, n.3, p.201–209, 2008. Disponível em:<[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2008\\_LaGuardiaPatrick\\_CanPsych.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2008_LaGuardiaPatrick_CanPsych.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

LEPPER, M. R.; HENDERLONG, J. Turning play into work and work into play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In: SANSONE, C.;

HARACKIEWICZ, J. M. (Ed.). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 2000. Cap.10, p.257-305.

LEPPER, M. R.; HENDERLONG, J.; GINGRAS, I. Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: uses and abuses of meta-analysis. *Psychological Bulletin*, v.125, n.6, p.669-676, 1999.

MACHADO, O. A. *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

MANSFIELD, C. F. The influence of student's contextual perceptions on motivational goal pursuit in the first year of middle school. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE AUSTRALIAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN EDUCATION, 2001. *Anais...* Western Austrália: Cowan University, 2001. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/01pap/man01473.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

MARCHEZAN, M. T. N. *Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental*. 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4415/000501211.pdf?>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

MATOS, M.; CARVALHOSA, S. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v.2, n.2, p.43-53, 2001.

MCCORMICK, C. B. Metacognition and learning. In: REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. (Ed.). *Handbook of Psychology*. New York: Wiley, 2003. p.79-102, v. 7: Educational Psychology.

McWHAW, K; ABRAMI, P.C. Student goal orientation and interest: effects on student's use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, n.26, p.311-329, 2001

MESQUITA, Z. Para compreender competição e cooperação nas organizações. reflexões preliminares convergência. *Ciências Sociais*, n.19, p.157-173, mayo/ago. 1999.

MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O. Características individuais, aprendizagem e aprendizagem escolar. In: SALVADOR, C. C. et al. (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 4, p.85-105.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, n.37, p.107-114, 2002.

MIDGLEY, C. et al. *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Michigan: University of Michigan, 2000.

- MILLER, R. B. et al. Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, San Diego, v. 21, p. 388-422, 1996.
- NEWBY, T. J. Classroom motivation: strategies of first year teachers. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v.83, 195-200, 1991.
- NOOM, M. J.; MAJA, D.; MEEUS, W. Conceptual analysis and measurement of adolescence autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, v.30, n.5, p.577-593, 2001.
- OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a09.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/18/39/43021685.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso: 10 abr. 2008.
- OSTERMAN, K. F. Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v.70, n.3, p.323-367, 2000.
- PELLETIER L. G.; SHARP, E. Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, v.7, n. 2, p.174-183, ago. 2009. Disponível em: <<http://tre.sagepub.com/cgi/reprint/7/2/174>>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- PELLETIER, L. G.; VALLERAND, R. J. Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: a behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, n.71, p.331-340, 1996.
- PIMENTEL, J. R. Livros didáticos de Ciências: a Física e alguns problemas. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v.15, n.3, p. 308-318, dez. 1998.
- PINTRICH, P. R. The dynamic interplay of student motivation and cognition in college classroom. In: MAEHR, M. L.; AMES, C. *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments*. Greenwich: Jai Press, 1989. v. 6, p.117-160.
- PINTRICH, P. R. Student motivation in the college classroom. In: PRICHARD, K. W.; SAWIYER, R. M. (Ed.). *Handbook of college teaching: theory and applications*. Westport, CT: Greenwood, 1994. p. 23-43.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press, 1991. v. 7, p. 371-402.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1996.

PINTRICH, R. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education. theory, research and applications*. 2.ed. New Jersey: Pearson Education, 2002.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci; R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. p.183-203.

REEVE, J. Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, n.106, p.225-236, 2006.

REEVE, J.; DECI, E. L. Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality & Social Psychology Bulletin*, v.22, n.1, p.24-34, 1996.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. Cap.3, p. 31-60.

REEVE, J.; SICKENIUS, B. Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & Psychological Measurement*, v.54, n.2, p.506-516, 1994.

RIGBY, C. S. et al. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, v.16, n.3, p.165-185, 1992.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, v.3, n.1, p.141-157, 2004.

RUIZ, V. M. *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. 2005. 195f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

RYAN, R. M. Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, n.43, p.450-461, 1982.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, n.57, p. 749-761, 1989.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p.54-67, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. Cap.1, p.3-33.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, n.74, p.1557-1585, 2006.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v.55, n.1, p.68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; GROLNICK, W. S. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, n.50, p.550-558, 1986.

RYAN, R. M.; LA GUARDIA, J. G. What is being optimized over development?: A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. In S. Qualls&R. Abeles (Ed.), *Dialogues on Psychology and Aging*. Washington, DC: American Psychological Association, 2000. p.145–172.

RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Connecticut: Jai Press, 1991. v.7, p.115-149.

SALISBURY-GLENNON, J. D.; STEVENS, R. J. Addressing preservice teacher's conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, New York, v.15, n.7, p.741-752, 1999.

SAMDAL, O. et al. Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, v.13, n.3, p.383-397, 1998.

SANTOS, A. A. A.. Psicopedagogia no 3º Grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro- Posições*, v.8, n.1, p.27-37, 1997.

SANTOS, A. A. A. dos et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.23, n.1, p.83-91, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a10.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

SCHIEFELE, U. Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, v.26, n.3/4, p.299-323, 1991.

SCHIEFELE, U.; RHEINBERG, F. Motivation and knowledge acquisition: searching for mediating processes. In: MAEHR, M. L.; PINTRICHI, P. R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 1991. v.10, p.251-301.

SENÉCAL, C.; KOESTNER, R.; VALLERAND, R. J. Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, n.135, p.607–619, 1995.

SHELDON, K. M. et al. What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.80, n.2, p.325-339, 2001.

SILVA, A. et al. *Aprendizagem autoregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, E. L. da. *Aspectos motivacionais em operação nas aulas de física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo*. 2004. 323f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 1, v. 19, p. 25-31, 2003.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*, Curitiba, n.36, p.95-107, 2010

STIPEK, D. J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1998.

STRAHAN, B. J. *Marriage, family and religion*. Sydney, Australia: Adventist Institute, 1995.

TAPIA, Jesús Alonso. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2004. p.12-61.

TAVARES, J. et al. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, v.21, n.4, p.475- 484, 2003.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, v.12, n.1, p.63-83, 2000.

TSAI, Yi-Miau et al. What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, v.100, n.2, p.460–472, May, 2008.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, v.52, p.1003–1017, 1992.

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M. S.; GUAY, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.72, n.5, p.1161-1176, 1997.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. Cap.2, p.37-49.

VALLERAND, R. J.; REID, G. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, v. 6, 94-102, 1984.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v.41, n.1, p.19-31, 2006.

WEINSTEIN, N.; HODGINS, H. S. The moderating role of autonomy and control on the benefits of written emotion expression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, n.18, p.351-364, May 2009. Disponível em: <[http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2009\\_WeinsteinHodgins\\_PSPB.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2009_WeinsteinHodgins_PSPB.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan Publishers, 1986. p.315-327.

WILLIAMS, G. C.; DECI, E. L. Internalization of biopsychosocial values by medical students. *Journal of Personality and Social Psychology*, n.70, p.767-779, 1995.

WILLIAMS, G. C. et al. Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Soc. Sci Med.*, v. 45, n.11, p.1705-1713, 1997.

WOOD, E.; MOTZ, M.; WILLOUGHBY, T. Examining student's retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v.90, n.4, p.698-704, Dec.1998.

ZANATO, R. *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório*. 2007.133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ZENORINE, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: MERCURI E.; POLYDORO, A. J. (Org.). *Estudantes universitários: características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 67-86.

**APÊNDICES**

## Apêndice A

### Instrumento de Coleta de Dados

#### Prezado aluno:

Solicito a sua colaboração no sentido de responder este questionário que faz parte da minha dissertação de mestrado. O objetivo da pesquisa é analisar as orientações motivacionais dos alunos dos Cursos de Artes da Universidade Estadual de Londrina.

Por favor, procure ler atentamente as questões e assinale o número correspondente ao seu comportamento.

Os dados serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos.

OBS IMPORTANTE: Por tratar-se de um estudo piloto é de grande importância que você dê sua opinião sobre a clareza de cada questão, se teve dificuldade de entendê-la. Se essa dificuldade se deve ao vocabulário, à formulação da afirmativa etc...No verso de cada página você encontrará espaço para colocar essas dúvidas, registre-as no espaço correspondente, no momento em que senti-las.

Agradeço pela colaboração.

Erico Engelmann

Gênero: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: ( ) até 19 anos ( ) de 20 a 25 anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( ) acima de 36 anos

Série \_\_\_\_.

#### a) Por que venho à universidade?

Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à Universidade.

	1	2	3	4	5	6	7
	<i>nenhuma</i>		<i>pouca</i>	<i>moderada</i>		<i>muita</i>	<i>total</i>
	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>		<i>correspondência</i>	<i>correspondência</i>
1. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
2. Venho à universidade para não receber faltas.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
3. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
4. Venho à universidade para não ficar em casa.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
5. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
6. Venho porque é isso que esperam de mim.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
7. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
8. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
9. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
10. Eu não vejo por que devo vir à universidade.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência
11. Venho à universidade para conseguir o diploma.	1 nenhuma correspondência	2 pouca correspondência	3 moderada correspondência	4 moderada correspondência	5 muita correspondência	6 muita correspondência	7 total correspondência

12. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

13. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

14. Porque para mim a universidade é um prazer.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

15. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

16. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

17. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

18. Porque gosto muito de vir à universidade.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

19. Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

20. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

21. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

22. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

23. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

24. Venho à universidade porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

25. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

26. Venho à universidade porque meus pais me obrigam.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

**b) Utilizando a mesma escala das questões anteriores, assinale o número que corresponde às suas orientações quanto ao seu futuro profissional.**

27. Eu sempre me sinto livre para escolher as coisas que eu desejo fazer neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

28. Eu nunca escolho o que eu desejo fazer neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma		pouca	moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

29. Realizo as atividades do curso quando elas me interessam.



47. Eu tenho sido capaz de aprender novas habilidades interessantes neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

48. Eu frequentemente não me sinto muito capaz neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

49. Sinto que sou capaz de alcançar os meus objetivos neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

50. Sei usar corretamente todos os instrumentos necessários à realização dos trabalhos neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

51. Acredito que sou criativo nas atividades deste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

52. Acho que os trabalhos que realizo neste curso são muito bons.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

53. Eu sei que posso ter idéias criativas para desenvolver neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

54. Eu tenho dificuldades nas disciplinas do curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

53. Eu vou mal nas avaliações das disciplinas do curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

6. Fico desesperado quando preciso apresentar alguma atividade neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

57. Sei usar corretamente todos os instrumentos necessários à realização dos trabalhos deste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

58. Acho que as atividades que desenvolvo são muito boas.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

59. Eu estou certo de que posso realizar excelentes produções neste curso.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

60. Percebo que as pessoas me acham plenamente capaz de desenvolver plenamente as atividades.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

61. Sinto que as pessoas têm expectativas altas sobre o meu desempenho.

1	2	3	4	5	6	7
nenhuma	pouca		moderada	muita		total
correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência	correspondência

**c) As afirmativas seguintes referem-se às estratégias de estudo. Indique, usando a escala abaixo, a frequência com que você utiliza estas estratégias.**

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) frequentemente (5) sempre

62. Quando eu estudo pelos livros ou textos, eu escrevo as idéias principais com minhas próprias palavras.

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) frequentemente (5) sempre

63. Quando estudo procuro combinar as diferentes partes das novas informações para entender o todo.

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) frequentemente (5) sempre

64. Faço esquemas ou diagramas para me ajudar a entender os textos.

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) frequentemente (5) sempre

65. Tento pensar em exemplos práticos para checar meu entendimento de novos conteúdos.

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) frequentemente (5) sempre

66. Em casa releio os textos trabalhados em sala de aula e procuro resumi-los com minhas próprias palavras.

(1) nunca (2) às vezes (3) metade das vezes (4) frequentemente (5) sempre

67. Quando estudo um texto tento relacionar (contextualizar) o conteúdo com o momento histórico.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

68. Eu estudo cada tópico da disciplina de tal modo que eu possa formar minhas próprias conclusões.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

69. Eu faço testes comigo mesmo para ver se entendi bem a matéria.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

70. Eu faço as leituras extras sugeridas pelo professor em sala de aula.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

71. Eu tento interpretar eventos do dia a dia utilizando o conhecimento adquirido na disciplina.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

72. Quando estudo, faço anotações no texto ou em folha à parte.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

73. Quando estudo, elaboro perguntas sobre o assunto e procuro respondê-las.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

74. Ao ler um texto procuro identificar o meu nível de compreensão.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

75. Eu aprendo repetindo o conteúdo várias vezes para mim mesmo (a).

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

76. Quando estudo para as provas, revejo somente as anotações feitas na aula.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

77. Quando estudo para as provas utilizo somente os exemplos dados pelo professor e tento memorizá-los.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

78. Eu estudo apenas revendo o que foi copiado durante as aulas, pois esta é uma maneira boa de estudar para as provas.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

79. Eu aprendo os conteúdos decorando, mesmo que não os entenda.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

80. Eu restrinjo meus estudos àquilo que é dado em sala de aula, acho desnecessário fazer qualquer coisa extra.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

81. Ao estudar procuro repetir as informações oralmente na medida em que vou lendo o texto.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

82. Em sala de aula, anoto na íntegra as explicações do professor.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

83. Procuro no dicionário o significado de palavras desconhecidas.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

84. Quando não compreendo um tópico, peço a ajuda aos colegas.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

85. Eu administro o meu tempo disponível para o estudo.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

86. Procuro organizar meu ambiente de estudo.

( 1 ) nunca ( 2 ) às vezes ( 3 ) metade das vezes ( 4 ) frequentemente ( 5 ) sempre

**d) Responda as questões abaixo, assinalando um dos pontos do *continuum***



Questão no. \_\_\_\_\_

- Dífícil compreensão –Especifique \_\_\_\_\_
- Falta de clareza – Qual? \_\_\_\_\_
- Vocabulário – Qual palavra? \_\_\_\_\_
- Dúvidas – Quais? \_\_\_\_\_
- Outras – Especifique \_\_\_\_\_

Questão no. \_\_\_\_\_

- Dífícil compreensão –Especifique \_\_\_\_\_
- Falta de clareza – Qual? \_\_\_\_\_
- Vocabulário – Qual palavra? \_\_\_\_\_
- Dúvidas – Quais? \_\_\_\_\_
- Outras – Especifique \_\_\_\_\_

Questão no. \_\_\_\_\_

- Dífícil compreensão –Especifique \_\_\_\_\_
- Falta de clareza – Qual? \_\_\_\_\_
- Vocabulário – Qual palavra? \_\_\_\_\_
- Dúvidas – Quais? \_\_\_\_\_
- Outras – Especifique \_\_\_\_\_

Questão no. \_\_\_\_\_

- Dífícil compreensão –Especifique \_\_\_\_\_
- Falta de clareza – Qual? \_\_\_\_\_
- Vocabulário – Qual palavra? \_\_\_\_\_
- Dúvidas – Quais? \_\_\_\_\_
- Outras – Especifique \_\_\_\_\_

Questão no. \_\_\_\_\_

- Dífícil compreensão –Especifique \_\_\_\_\_
- Falta de clareza – Qual? \_\_\_\_\_
- Vocabulário – Qual palavra? \_\_\_\_\_
- Dúvidas – Quais? \_\_\_\_\_
- Outras – Especifique \_\_\_\_\_

Questão no. \_\_\_\_\_

- Dífícil compreensão –Especifique \_\_\_\_\_
- Falta de clareza – Qual? \_\_\_\_\_
- Vocabulário – Qual palavra? \_\_\_\_\_
- Dúvidas – Quais? \_\_\_\_\_
- Outras – Especifique \_\_\_\_\_

Questão no. \_\_\_\_\_

- Dífícil compreensão –Especifique \_\_\_\_\_
- Falta de clareza – Qual? \_\_\_\_\_
- Vocabulário – Qual palavra? \_\_\_\_\_
- Dúvidas – Quais? \_\_\_\_\_
- Outras – Especifique \_\_\_\_\_

## Apêndice C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de identificação

Título do Projeto: Orientações Motivacionais dos alunos dos cursos de Artes de uma Universidade Pública do Paraná

Pesquisador Responsável: Dra. Sueli Edi Rufini Guimarães

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Uel – Universidade Estadual de Londrina

Fone de contato: 3371-4071

Fone contato Comitê de ética: (43) 3371-4503

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

R.G. \_\_\_\_\_

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária do projeto de pesquisa “Orientações Motivacionais dos alunos dos cursos de Artes de uma Universidade Pública Paraná”, de responsabilidade da pesquisadora Dra. Sueli Edi Rufini Guimarães. A participação nesta pesquisa não lhe propiciará nenhum custo e nem ganhos financeiros. A qualquer momento o Sr.(a) poderá solicitar a sua saída da pesquisa sem ônus de qualquer natureza. Qualquer dúvida, o Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e com o comitê de Ética da Uel através dos telefones acima indicados.

No contexto educacional, a motivação é um dos maiores desafios a ser estudado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem. Assim, nesta pesquisa, analisaremos as orientações motivacionais de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção dos alunos acerca da satisfação das necessidades básicas (autonomia, competência e pertencer); da percepção de desempenho acadêmico e a intenção de permanecer no curso até a sua conclusão. Têm como **objetivo geral** conhecer a motivação de alunos dos cursos de Artes de uma Universidade do Norte do Paraná, enfocando a identificação de variáveis do contexto social e a intenção de permanência do curso até sua conclusão. Pretendemos desenvolver uma pesquisa predominantemente quantitativa, de natureza exploratória e correlacional, a partir da identificação e descrição das orientações motivacionais dos alunos, bem como, da relação entre as diversas variáveis do estudo. Utilizaremos como instrumento para a coleta de dados um questionário de auto-relato, com escalas do tipo Likert. Teremos uma série de questões subdivididas em partes distintas que visarão atender aos objetivos já previamente definidos. Esperamos contribuir, através desta pesquisa, com a compreensão e promoção de elementos que possibilitem a organização do ambiente educacional e que incentivem novas ações para a motivação e aprendizagem nos cursos de Artes.

Erico Engelmann

Estudante pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da

Uel

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Orientações Motivacionais dos alunos dos cursos de Artes de uma Universidade Pública Paraná” acima descrito e fico ciente de que os dados obtidos serão de caráter estritamente confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa. Minha participação foi subsidiada pela leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o qual concordo.

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do estudante