



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROBERTA ROSSETI FLOR DA ROSA SANTOS

**JOGO DE REGRA E SUA ASSOCIAÇÃO COM OS ESTILOS
INTELECTUAIS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

Londrina
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

ROBERTA ROSSETI FLOR DA ROSA SANTOS

**JOGO DE REGRA E SUA ASSOCIAÇÃO COM OS ESTILOS
INTELECTUAIS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Roberta Rosseti Flor da Rosa.

Jogo de regra e sua associação com os estilos intelectuais e a motivação para aprender / Roberta Rosseti Flor da Rosa Santos. - Londrina, 2019.

84 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Jogos de regra - Tese. 2. Estilos Intelectuais - Tese. 3. Motivação - Tese. 4. Teoria da Autodeterminação - Tese. I. Luciane de Oliveira, Katya. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ROBERTA ROSSETI FLOR DA ROSA SANTOS

**JOGO DE REGRA E SUA ASSOCIAÇÃO COM OS ESTILOS
INTELECTUAIS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Thatiana Helena Lima
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Londrina, 30 de outubro de 2019.

DEDICATÓRIA

A Deus,
que, em sua infinita sabedoria e presença
em minha vida, foi quem me guiou ao longo
dessa trajetória.

A minha querida mãe,
pela dedicação, incentivo e amor incondicional que
me permitem tornar cada sonho possível.

Aos meus irmãos,
pelo amor, atenção e carinho dedicado a mim
ao longo desses anos.

Ao meu esposo,
por acreditar em mim, me apoiar e estar presente em todos
os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por estar sempre presente em minha vida, dando-me força para seguir em busca dos meus sonhos.

À Prof^a Dr^a Katya Luciane de Oliveira,

pelo exemplo profissional, por ter dividido comigo seus conhecimentos, pela dedicação, confiança, paciência e por acreditar em mim na realização desta pesquisa.

Aos membros da banca, Prof. Aloyseo e Prof^a Thatiana,

pela disponibilidade e gentileza de fazer parte deste momento especial, trazendo valiosas contribuições para a elaboração deste trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação,

pelas contribuições trazidas durante as disciplinas e por compartilharem seus conhecimento e experiências.

Aos alunos do Laboratório de Avaliação e Pesquisa Psicológica – LAPPsic,

pelo auxílio na pesquisa.

À minha querida família, em especial, Isabel, Natália, Marcos e Renata,

por me ensinar a valorizar o bem mais precioso da vida.

Ao meu querido esposo,

Pela infindável paciência, carinho e generosidade ao longo desses anos. Por me apoiar, aconselhar e me amparar em todos os momentos.

SANTOS, R. R. F. R. **Jogo de regra e sua associação com os estilos intelectuais e a motivação para aprender.** 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O estudo sobre o jogo de regra, os estilos intelectuais e a motivação para aprender se faz necessário para a contribuição tanto para o trabalho pedagógico do professor quanto para avaliar o desempenho em aprendizagem do aluno. O objetivo do presente estudo foi buscar relações entre jogos de regras, estilos intelectuais e a qualidade motivacional em alunos do Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos foram: verificar os estilos intelectuais e a qualidade motivacional de alunos do Ensino Fundamental I; descrever o desempenho no jogo de regra, bem como na tarefa subteste Cubos; buscar possíveis relações entre os escores no jogo Resta Um e o Subteste Cubos, o questionário de *Continuum* da Autodeterminação com Resta Um e Cubos, Estilos Intelectuais com Resta Um e Cubos em alunos do Ensino Fundamental I; analisar se a pontuação dos estilos intelectuais é capaz de prever a pontuação nos jogos de regras, na tarefa do subteste cubos e na motivação. Participaram da pesquisa 156 crianças do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, de escolas pública e privada. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2), Questionário de *Continuum* da Autodeterminação, o Subteste Cubos e o jogo de regra Resta Um. Todos os instrumentos foram aplicados de forma coletiva, sendo o Subteste Cubos e o jogo Resta Um aplicados somente em uma parte da amostra ($n= 48$). A pesquisa envolveu a mensuração e comparação dos dados coletados por meio de análises estatísticas descritiva e inferencial e foi caracterizada como uma pesquisa do tipo descritiva com delineamentos de levantamento e correlacional. Os resultados evidenciaram que os alunos do Ensino Fundamental I apresentaram o estilo local predominante, por serem mais concretos e com dificuldade para realizar tarefas abstratas. Os resultados foram obtidos por meio da análise descritiva do instrumento visando investigar evidências de validade do TSI-R2. Em relação ao Questionário de *Continuum* da Autodeterminação, os alunos apresentaram elevada qualidade motivacional para aprender. É possível afirmar que a maioria das crianças do Ensino Fundamental I apresentou o nível mais elevado da motivação por regulação identificada e motivação intrínseca. Quanto ao desempenho no jogo de regra Resta Um e na tarefa subteste Cubos, é possível perceber que os alunos demonstraram bom desempenho. Para encontrar possíveis relações entre o jogo Resta Um e o Subteste Cubos, o questionário de *Continuum* da Autodeterminação com Resta Um e Cubos, Estilos Intelectuais com Resta Um e Cubos, utilizou-se a correlação de *Pearson*. Foram encontradas correlações entre o jogo Resta Um com o subtteste Cubos, mas não foram encontradas correlações entre o questionário de *Continuum* da Autodeterminação com Resta Um e Cubos. Quanto aos estilos, foram encontradas correlações entre o estilo local com o subtteste Cubos. Verificou-se ainda que a pontuação dos estilos intelectuais não prevê a pontuação obtida no jogo de regra Resta Um, tampouco na motivação para aprender. A discussão dos dados foi feita visando problematizar os resultados encontrados, apontando para a necessidade de novos estudos que possam investigar as variáveis nesse tipo de amostra.

Palavras-chave: Jogos de regra. Estilos intelectuais. Motivação. Teoria da autodeterminação. Ensino fundamental I.

SANTOS, R. R. F. R. **Rule game and its association with intellectual styles and the motivation to learn.** 2019. 84 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The study of the rule game, the intellectual styles and the motivation to learn is necessary for the contribution to both the teacher's pedagogical work and to evaluate the student's learning performance. The aim of the present study was to search for relationships between rule games, intellectual styles and motivational quality in elementary school students. The specific objectives were: to verify the intellectual styles and motivational quality of elementary school students I; describe performance in the rule game as well as in the Cubes subtest task; search for possible relationships between the scores in the game Resta One and the Cubes Subtest, the Self-Determination Continuum questionnaire with Resta One and Cubes, Intellectual Styles with Resta One and Cubes in elementary school students I; analyze whether intellectual style scoring can predict scoring in rule games, the cube subtest task, and motivation. A total of 156 children from 2nd to 5th grade of elementary school I, from public and private schools participated in the research. The instruments used were the Thinking Styles Inventory (TSI-R2), Self-Determination Continuum Questionnaire, the Cubes Subtest and the Resta One rule game. All instruments were applied collectively, the Cubes Subtest and the Resta game. One applied only to one part of the sample (n = 48). The research involved the measurement and comparison of the data collected through descriptive and inferential statistical analysis and was characterized as a descriptive research with survey and correlational designs. The results showed that the students of Elementary School I presented the predominant local style, being more concrete and with difficulty to perform abstract tasks. The results were obtained through descriptive analysis of the instrument to investigate evidence of validity of the TSI-R2. Regarding the Self-Determination Continuum Questionnaire, the students presented high motivational quality to learn. It can be said that the majority of children in Elementary School I had the highest level of motivation for identified regulation and intrinsic motivation. As for the performance in the Resta One rule game and the Cubes subtest task, you can see that the students showed good performance. To find possible relationships between the Resta One game and the Cubes subtest, the Self-Determination Continuum questionnaire with Resta One and Cubes, Intellectual Styles with Resta One and Cubes, Pearson correlation was used. Correlations were found between the game Resta One and the Cubes subtest, but no correlations were found between the Self-Determination Continuum questionnaire with Resta One and Cubes. Regarding styles, correlations were found between the local style and the Cubes subtest. It was also found that the scoring of intellectual styles does not predict the score obtained in the rule game Resta One, nor in the motivation to learn. The discussion of the data was made aiming to problematize the results, pointing to the need for further studies that can investigate the variables in this type of sample.

Keywords: Rule games. Intellectual Styles. Motivation. Self-Determination Theory. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Itens do Inventário de Estilos de Pensamento Revisado II e seus respectivos estilos.....	46
Quadro 2 – Exemplo de itens do Questionário de Continuum Infantil e as subescalas em que estão organizadas	48

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O <i>continuum</i> da regulação do comportamento, como taxonomia da motivação humana	36
Figura 2 – Ilustração do jogo Resta Um	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes por ano escolar.....	45
Tabela 2 – Descrição de pontuação da amostra total nos estilos intelectuais, organizados segundo análise fatorial	53
Tabela 3 – Variação da pontuação e distribuição das médias, desvios- padrão, pontuações máxima e mínima em cada subescala.....	54
Tabela 4 – Descrição de pontuação de parte da amostra em relação ao desempenho no Subteste Cubos	55
Tabela 5 – Regressão linear para jogos de regras	56

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	JOGOS DE REGRAS	17
3	ESTILOS INTELECTUAIS	22
4	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	28
5	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	34
5.1	TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA	35
5.2	TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS	38
5.3	TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA	39
5.4	TEORIA DE ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE.....	40
5.5	TEORIA DE CONTEÚDO DE METAS	41
5.6	TEORIA DA MOTIVAÇÃO DE RELACIONAMENTO.....	42
6	OBJETIVOS	44
6.1	OBJETIVO GERAL.....	44
6.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
7	MÉTODO	45
7.1	PARTICIPANTES.....	45
7.2	INSTRUMENTOS.....	46
7.2.1	Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2).....	46
7.2.2	Questionário de <i>Continuum</i> de Autodeterminação	47
7.2.3	Subteste Cubos – Wisc IV	48
7.2.4	Jogo Resta Um	49
7.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	50
8	RESULTADOS	52
9	DISCUSSÃO	57

10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS.....	64
	ANEXOS	71
	ANEXO A – Inventário de Estilos de Pensamento Revisado II	72
	ANEXO B – Questionário de <i>Continuum</i> Infantil	77
	ANEXO C – Declaração de Concordância dos Serviços e/ou de Instituição Coparticipante	81
	ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	83

1 APRESENTAÇÃO

O presente estudo faz parte do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, mais precisamente, se refere ao Mestrado em Educação da Linha 2 – Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 2: Ação Docente. A temática envolvendo jogos de regras e motivação escolar vem sendo desenvolvida desde que comecei a dar aulas no Ensino Fundamental I e com a pós-graduação, na qual pesquisei a relação do jogo e da motivação para aprender em alunos dessa etapa do Ensino Básico.

A educação básica é um direito de todos e um bem necessário para o desenvolvimento social, qualificação para o mercado de trabalho e promoção da cidadania, que contribui positivamente para a qualidade de vida e condições dos cidadãos. Com isso, a população tem melhores condições de organizar o meio onde vive e, conseqüentemente, a sociedade vai se tornando mais democrática, afinal, uma educação de qualidade, que aumente os níveis de escolarização da população, deva ser um dos objetivos do Estado.

A utilização do jogo tem um papel importante para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, principalmente no âmbito social, uma vez que, as habilidades desenvolvidas no ato de jogar possibilitam o exercício de diferentes papéis e situações na vida em sociedade (PALMA; et al, 2015; STAREPRAVO; BIANCHINI; MACEDO; VASCONCELOS, 2017). Identificar os estilos intelectuais e a preferência como cada criança executa uma tarefa contribui no processo de aprendizado, e, fortalece a qualidade motivacional no contexto escolar (STERNBERG; ZHANG, 2005; ZHANG; STERNBERG, 2006; ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

O processo de desenvolvimento da criança no contexto escolar deve se iniciar desde os primeiros anos, mais precisamente aos 4 anos, na Educação Infantil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a criança apresenta diversos componentes, como a motivação para aprender, a atenção, a memória, a compreensão de leitura, produção de textos, a escrita e habilidades matemáticas. No entanto, ao longo dos anos escolares, os alunos podem apresentar dificuldades em alguma área do conhecimento. É importante identificar as dificuldades encontradas em sala de aula e oportunizar meios que garantam a aprendizagem significativa do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destacam que, no Ensino Fundamental I, o processo de aprendizado deve ocorrer em um ambiente com condições adequadas, métodos de ensino favoráveis que promovam a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, psicomotor e acadêmico de todos os alunos. Diante disso, é necessário um trabalho pedagógico de qualidade e uma avaliação psicoeducacional que auxilia na identificação das dificuldades de aprendizagem, bem como na intervenção com os alunos. De acordo com Cohen, Swerdlik e Sturman (2014), a avaliação psicoeducacional é entendida como uma avaliação psicológica que ocorre no espaço escolar e tem o objetivo de diagnosticar e medir o desempenho acadêmico ou social do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, com a finalidade de contribuir para o desempenho escolar.

Existe uma variedade de instrumentos que cumprem esse papel no diagnóstico e na avaliação da motivação, habilidades cognitivas e sociais, entre outros. No entanto, devem ser aplicados por um profissional da área que utilize as informações e os dados de maneira confiável.

Esta pesquisa, que tem como temática o jogo de regra e sua associação com os estilos intelectuais e a motivação para aprender, surgiu a partir da prática pedagógica enquanto professora do Ensino Fundamental I, uma vez que alunos matriculados no ensino regular da educação básica não dominam as estratégias dos jogos de regras, sentem-se desmotivados para aprender e, portanto, não apresentam bom desenvolvimento e rendimento escolar.

O jogo de regras tem sido um recurso frequentemente utilizado pelos professores, pois é um instrumento que possibilita interações e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O jogo de regras é entendido por Piaget (1990) como uma atividade que proporciona o lúdico no indivíduo social e que, portanto, faz com que o aluno sintam-se motivado para aprender.

O presente estudo tem por objetivo buscar relações entre jogos de regras, estilos intelectuais e motivação qualitativa em alunos do Ensino Fundamental I por meio de variáveis psicoeducacionais e a utilização do recurso do jogo de regras. Por meio da pesquisa, objetiva-se identificar e analisar os estilos intelectuais predominantes nos alunos, bem como medir a motivação para aprender e assim estabelecer possíveis relações entre todos esses constructos.

Assim, o trabalho está organizado em oito capítulos. No Capítulo 1, foram descritas definições introdutórias acerca dos constructos estudados sobre jogos de

regras e motivação para aprender no contexto escolar e registrou-se o tema, a justificativa e os objetivos a serem alcançados por meio desta pesquisa. No Capítulo 2, apresentam-se questões envolvendo os jogos de regras e a importância do trabalho em sala de aula utilizando esses recursos pedagógicos. No Capítulo 3, enfocam-se conceitos de estilos intelectuais, em que Zhang e Sterneberg apresentam a teoria do autogoverno mental.

O Capítulo 4 trata de aspectos que envolvem a motivação para aprender no contexto escolar. No Capítulo 5, apresenta-se a opção teórica que embasa o estudo: a macroteoria da Autodeterminação – TAD – e as seis miniteorias que completam a macro. No Capítulo 6, são explicitados os objetivos da pesquisa. No Capítulo 7, os aspectos metodológicos foram enunciados: participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados. No Capítulo 8, estão os resultados e análises da pesquisa a partir da coleta de dados. No capítulo 9, a discussão. No capítulo 10 encontra-se as considerações finais, em seguida, vêm as Referências e Anexos.

2 JOGOS DE REGRAS

O jogo é um instrumento que pode possibilitar interações bem como o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos cognitivo, afetivo e social; no entanto, para isso é necessário ter clareza dos objetivos e finalidades da proposta. Piaget (1990) apresenta o jogo de regras como uma atividade lúdica do indivíduo social. Afinal, ele é caracterizado por apresentar regras e, quando elas são desrespeitadas, o indivíduo sofre consequências.

A análise do ato de jogar permite avaliar características de um indivíduo em relação à construção de conhecimento sobre determinados conteúdos e, a partir disso, se preciso, a elaboração de propostas de intervenção para que aquele possa construir noções que ainda não tenha, favorecendo a construção de estruturas cognitivas pelo próprio sujeito (CANAL; QUEIROZ; RONCHI, 2009, p. 149)

Na perspectiva do jogo, Piaget (1975, 2014) compreende que ele é dividido em três modalidades: os jogos simbólicos, os jogos de exercícios e os jogos de regras, e os, que variam de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança (SANTOS, 2004). Tal concepção foi assim tratada em suas pesquisas, mas todas acabam se convergindo, já que o jogo de regras se aproxima dos jogos simbólicos, pois constituem uma atividade real do pensamento, e dos jogos de exercícios, que promovem a ação de movimentos e percepções. Piconez (2014) argumenta que, a epistemologia genética de Piaget oportuniza interpretações das práticas identificadas na constituição do sujeito, considerando a construção, organização mental e estruturas cognitivas feitas pelo próprio indivíduo, por meio da relação e interação com o objeto de conhecimento.

O jogo de regras, objeto de análise do presente trabalho, faz parte do cotidiano de crianças entre 7 a 11 anos, em que predomina o estágio das operações concretas. Piaget (1975) considera que os jogos de regras envolvem tanto aspectos motores quanto intelectuais e possibilitam a competição tendo como orientação um regulamento, ou seja, regras. O jogo que apresenta regras possibilita que o indivíduo exercite as funções intelectuais enquanto resolve as situações-problema. Portanto, para cada procedimento executado são criadas estratégias, possibilitando novas

interpretações para as situações que ocorrem durante o jogo e, conseqüentemente, elevando a capacidade do pensamento.

O jogo possui regras já estabelecidas, ou seja, leis que buscam organizar a estrutura do jogo e criar a reciprocidade dos meios empregados que proporcionam sua execução. Criar estratégias para jogar permite ao jogador explorar sua liberdade pessoal, o que torna o jogo prazeroso e não apresenta um caráter limitado (SANTOS; LORENZONI; NUNES, 2019). Macedo (2009) entende que, quando o jogador está numa partida, é capaz de compreender a jogada, de fazer coordenações inferenciais, construir estratégias, bem como elaborar seu pensamento sobre o próprio jogo e o replanejamento das jogadas que dará significado às suas ações. No entanto, para concluir o jogo, não basta apenas conhecer as regras; afinal, é por meio de decisões, estratégias e ações intencionais ao longo do jogo que a criança resolverá o problema proposto. Com a prática do jogo, vai sendo desenvolvido o raciocínio, possibilitando no indivíduo a elaboração de esquemas e a construção do conhecimento (TORRES, 2001).

A partir do período em que a criança desenvolve a capacidade de pensar, criar hipóteses e traçar objetivos, ela deixa de praticar atividades físicas e passa a agir mentalmente; portanto, ela age com mais intencionalidade e planejamento considerando o contexto e outros pontos de vista. No momento em que a regra do jogo é compreendida como reguladores sociais, é possível elaborar formas de jogar mais bem-sucedidas, obedecendo às regras e às estratégias criadas pelo próprio indivíduo para finalizar o jogo (MACEDO, 2014). Macedo, Petty e Passos (2000) compreendem que o ato de jogar oferece contribuições sob diferentes perspectivas e que, para a criança apresentar bom desempenho na realização da proposta, é preciso ter atenção, organização e coordenação de diferentes pontos de vista sobre determinada parte do jogo, além de que ela passa a participar com mais frequência, adquirindo estratégias como a observação.

Por oportunizar uma reciprocidade entre os participantes do jogo, ele tem caráter social e, portanto, contribui para a cooperação entre os envolvidos, pois permite ao indivíduo que se submeta às regras e normas do grupo e do jogo. Nesse sentido, é possível perceber que, quando há opiniões e troca de pontos de vista entre os envolvidos, a criança aos poucos vai desenvolvendo a habilidade de pensar por outra perspectiva e também agir a partir da observação de diferentes opiniões,

considerando que tal perspectiva não acontece somente no desenvolvimento escolar da criança, mas em outras fases também.

A partir do momento em que a criança começa a resolver o jogo, ela cria estratégias de acordo com a necessidade, a fim de alcançar os objetivos e as metas estipuladas na proposta. Portanto, é possível perceber que há relação entre o jogo e os aspectos cognitivos no contexto escolar e na motivação para aprender. Com a utilização das estratégias para resolver uma tarefa que, portanto, exige a cognição, é possível avançar na resolução da tarefa e enfrentar os desafios ao longo do jogo

Ao elaborar, analisar e planejar suas jogadas, o indivíduo é capaz de organizar seu pensamento, pensar em vários aspectos que podem interferir na jogada simultaneamente, bem como coordenar pontos de vista diferentes no próprio pensamento. Assim, pesquisadores como Flavell (1992), Brenelli (1996; 2001), Macedo, Petty e Passos (2000), entre outros, desenvolvem estudos utilizando o jogo como finalidade educacional que contribui para a motivação para aprender e habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, bem como para as noções de regra e o desenvolvimento moral da criança.

Desse modo, como já mencionado anteriormente, o jogo está relacionado à atividade simbólica e vai se transformando e evoluindo conforme os diferentes estágios cognitivos da criança. Mediante o desenvolvimento da criança ao longo dos anos, ela deixa de ter uma representação simbólica e passa a ter uma assimilação do real ao eu, portanto, se interesse a partir daí pelo jogo de regras, que possibilita a objetivação do símbolo e a socialização do eu. Macedo, Petty e Passos (1997) ressaltam a importância da utilização do jogo de regras no processo de formação da criança, considerando os fatores cognitivo, afetivo e social.

Por ser uma tarefa cognitiva, o jogo de regras gera a necessidade de o indivíduo compreender a tarefa, assimilar e acomodar as informações no processo de equilíbrio, sendo este um dos responsáveis pelo desenvolvimento das estruturas intelectuais. Para que o equilíbrio cognitivo ocorra, é preciso considerar dois processos: a assimilação e a acomodação. A assimilação, de acordo com Piaget (1996), está associada “à vida orgânica e à atividade mental”, pois o sujeito, ao entrar em contato com um objeto de conhecimento, retira as informações necessárias e as retém, para serem organizadas mentalmente a partir de estruturas que já existem. Piaget (1996, p. 364) considera ainda que “a assimilação não se

reduz [...] a uma simples identificação, mas é construção de estruturas ao mesmo tempo que a incorporação de coisas a essas estruturas".

A acomodação, segundo Piaget (1996), se dá por meio da interação com o meio e a organização das estruturas mentais, que são capazes de se modificarem para atender as necessidades do objeto. Assim, as estruturas mentais se modificam por meio das situações e ao longo do processo. O processo de aprendizado se origina na acomodação Piaget (1996, p. 13) afirma "que a vida mental seja também acomodação ao meio ambiente, disso não se pode [...] duvidar"; portanto, também a "assimilação jamais pode ser pura porque, ao incorporar os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar esses últimos para ajustá-los aos novos dados".

Nesse sentido, De Pádua (2009) aponta que o indivíduo, ao entrar em contato com um objeto que não conhece, está sujeito a ter um conflito, que acontece no processo de assimilação, e, para conhecer o objeto, é necessário modificar as estruturas mentais e acomodá-las. Portanto, a equilibração é processo da busca do equilíbrio dessas modificações. A criança, ao jogar, encontra diversas situações-problema que o jogo suscita e propõe como desafio resolver para alcançar o objetivo de finalizar o jogo com êxito. Para isso, ela cria estratégias que contribuam para atingir a meta. No entanto, durante o jogo, podem ocorrer partidas estrategicamente mal jogadas e ocorrer o fracasso e o erro, que desencadearão o processo de tomada de consciência, necessária para a construção de novas estratégias de jogo.

No processo de equilibração, por meio de regulações ativas que ocasionam escolhas, novas e mais eficazes estratégias são criadas a fim de atingir os objetivos do jogo. A utilização do jogo, segundo Petty (1995), é de "oferecer uma oportunidade para as crianças estabelecerem uma nova relação com a aquisição de conhecimento, que poderá passar a se apresentar como possibilidade". Dessa maneira, a criança pode experimentar e aprender por meio de propostas mais prazerosas, motivadoras, que chamem sua atenção e que possibilitem a resolução de problemas por meio de estratégias.

Camargo (2016) ressalta que utilizar o recurso do jogo de regras no ambiente escolar em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem pode ser bom e contribuir para o processo de aprendizado, pois, "[...] garantir-lhes-ia, de um lado, o interesse, a motivação, há tanto reclamada pelos seus professores; por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos

e favorecer a aprendizagem de conteúdos” (PALERMO BRENELLI, 1993, p. 22). Nas situações em que o aluno não é desafiado com a resolução de problemas por meio do jogo por causa de ter sido oportunizado poucas vezes, ocorre no aluno, segundo a autora “[...] um fracasso que lhes traça um caminho de desesperança, evasão e repetência” (PALERMO BRENELLI, 1993, p. 22). Sendo assim, o jogo tem sido um recurso que proporciona o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, entre outras habilidades, que “[...] vão gradativamente modificando a imagem negativa (seja por ser assustadora, aborrecida ou frustrante) do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma atividade interessante e desafiadora” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 24).

Por ser um recurso que propõe mudanças no processo de desenvolvimento da criança, é importante identificar e mapear os estilos intelectuais de cada um para que auxilie o trabalho do professor, bem como um melhor desempenho na aprendizagem. No capítulo a seguir, serão abordados os estilos intelectuais, que se referem ao modo e à preferência de cada criança quanto ao processamento da informação.

3 ESTILOS INTELECTUAIS

Estilos intelectuais são termos utilizados na psicologia que se referem ao modo e à preferência de cada indivíduo quanto ao processamento da informação (FELDER; SPURLIN, 2005; ZHANG, 2017). No entanto, a nomenclatura vem sendo discutida ao longo do século por diversos pesquisadores que buscam compreender os estilos utilizados pelos estudantes para aprender. São eles: Jung (1923), que estudou a teoria dos tipos de personalidade, Allport (1937), que utilizou o termo “estilo de vida” com ênfase em identificar tipos de personalidades e comportamentos, Vermon (1973), que apresentou o tema na literatura grega, e por fim James (1980), que focou nas diferenças de cada indivíduo. Os autores citados trouxeram contribuições importantes para o campo dos estilos, porém houve também uma imensa variedade de teorias e modelos no período de 1950 a 1970.

Após esse período, ocorreu uma diminuição nas pesquisas por conta das terminologias e dos conceitos de estilos utilizados pelos autores e culminou na dificuldade de comunicação entre os estudiosos e na falta de métodos e instrumentos utilizados nos estudos (VOLKOVA; RUSALOV, 2016; ZHANG, 2011). Assim, o campo dos estilos intelectuais não apresenta um histórico de teorias associadas e unificadas pelo fato de seus conceitos terem contribuições de diversos autores. Nas últimas décadas, alguns pesquisadores voltaram a pesquisar os estilos intelectuais com o objetivo de unificar os conceitos e modelos já estudados anteriormente com as recentes pesquisas elaboradas por eles, a fim de investigar as relações entre os diferentes modelos de estilos (ZHANG; STERNBERG, 2005).

Nas pesquisas, o termo estilos intelectuais foi citado por Zhang e Sternberg no ano de 2005, pelo fato de apresentar de forma mais completa a teoria do autogoverno mental e englobar outras nomenclaturas, como estilos de aprendizagem, estilos de pensamento, estilos cognitivos, estilos de mente, entre outros (FAN, 2016; FAN; ZHANG, 2014; ZHANG; STERNBERG; REYNER, 2012). Alguns autores definem o estilo cognitivo como a preferência do indivíduo quanto ao processamento da informação. Autores como Felder e Spurlin (2005), Zhang e Sternberg (2005) e Zhang (2008) também consideram que estilo intelectual é a preferência de processamento e efetivação das tarefas.

Os estilos intelectuais podem apresentar cinco características, segundo os estudos de Zhang e Sternberg (2005), a saber, a cognitiva, afetiva, fisiológica,

psicológica e sociológica. A cognitiva se refere à necessidade de um processo cognitivo que ocorre no processamento da informação. A característica afetiva é entendida como a forma como o indivíduo se sente quando realiza uma tarefa. A fisiológica é considerada uma característica dos estilos pelo fato de ser influenciada pela forma como os nossos sentidos compreendem as informações. A característica psicológica se refere ao fato de o estilo ser influenciado pela forma como a personalidade interage com o ambiente em que está inserido. A última, a sociológica, pode ser compreendida pelo fato de que o estilo pode ser afetado por questões sociais.

Com a retomada dos estudos envolvendo estilos e o interesse cada vez maior de pesquisas sobre a temática em unificar o conteúdo, foram surgindo modelos integrativos, a fim de aperfeiçoar as ideias e integrar os conceitos sobre o tema. Neste contexto, Zhang (2011) apresenta alguns modelos de estilos integrativos com a proposta de integrar os conceitos já utilizados anteriormente na literatura, que são o de Curry (1983), que propõe o modelo de cebola de estilos de aprendizagem, de Miller (1987), com o modelo dos processos e estilos cognitivos, de Riding e Cheema (1991), modelo de estilos cognitivos, de Grigorenko e Sternberg (1995), o modelo de estilo tradicional, de Zhang e Sternberg (2005), o modelo *Theory of Mental Self-Government* (Teoria do Autogoverno Mental), e por fim Sadler-Smith (2009), o modelo duplo de estilo cognitivo.

O primeiro modelo, proposto por Curry (1983), destaca que nove das principais medidas de estilos eram organizadas em três camadas, o que remete a ideia de uma cebola. A primeira camada, a mais externa, estaria relacionada às preferências dos indivíduos em relação à instrução quanto à aprendizagem, o que seria passível de mudanças. A segunda, ou seja, a intermediária indica estilos que são utilizados no processamento da informação. A camada interna da cebola se refere às dimensões da personalidade do indivíduo, o que leva a uma situação mais estável. Portanto, a proposta de Curry revela que as camadas apresentam diferentes graus de mobilidade (ZHANG, 2011).

Outro modelo é o proposto por Miller (1987), que entende que no processamento da informação de cada indivíduo há diferenças, considerando os estilos cognitivos como variáveis diferentes que ocorrem nesse processo. O modelo é composto por três processos cognitivos, a saber: a percepção, a memória e o pensamento. Zhang e Sternberg (2005) consideram que os estilos cognitivos

dependem de uma dimensão estilística, ou seja, analítico-global, que em cada um pode contribuir para o pensamento e processamento cognitivo de maneira individual.

Os pesquisadores Riding e Cheema (1991) apresentaram um modelo baseado em descrições, correlações, diversas avaliações e efeitos de mais de 30 estilos. Os autores trabalham com um agrupamento em duas dimensões principais: holístico-analítico e verbal-hipotético. A primeira envolve o fato de que o indivíduo poderia processar informações em conjunto ou separando-as em partes e a segunda abrange as representações das informações que ocorriam por meio de pensamentos verbais ou imagens mentais. Ainda que o objetivo dos estudiosos sobre estilos de aprendizagem fosse relacionar seus trabalhos e modelo com outras áreas, como, a neurociência cognitiva e as estratégias cognitivas, o foco principal do modelo ainda era a cognição (ZHANG; STERNBERG, 2005; ZHANG, 2011).

A proposta de Grigorenko e Sternberg (1995) apresenta um estilo mais unificado em se tratando dos modelos citados acima. Eles consideraram os estilos a partir de três perspectivas: focada na cognição (são as habilidades), focada na personalidade (se assemelha aos traços de personalidade) e, por último, focada na atividade (entendem que os estilos são mediadores da aprendizagem) (ZHANG, 2011).

Sadler-Smith (2009) apresenta dois modelos básicos no que se refere ao processamento da informação que podem ser utilizados no processo de tomada de decisão: os estilos intuitivo e analítico. O modelo intuitivo é considerado cognitivamente pouco exigente, rápido na operação, mais afetivo e imagística e tem formação lenta. Já o modo analítico é o oposto, pois é considerado cognitivamente mais exigente, não afetivo, simbólico, conscientemente disponível, lento em operação, porém de formação rápida. Este modelo duplo de estilo tem ligação com o campo dos estilos bem como da psicologia cognitiva.

Os cinco modelos de estilos integrativos apresentados têm características únicas e buscam relacioná-los com outras áreas de modo geral. O modelo *Theory of Mental Self-Government* (Teoria do Autogoverno Mental), apresentado por Zhang e Sternberg (2005), é considerado o mais completo, pois pode ser utilizado em contextos acadêmicos e não acadêmicos. Os estudiosos da área definem os estilos intelectuais tanto em relação à característica do processamento cognitivo quanto à preferência por determinadas tarefas (FAN, 2016).

Nesse sentido, os estilos intelectuais não são uma capacidade intelectual e nem devem ser considerados como tal, mas é um modo de se fazer uso das capacidades intelectuais. É no processo de aprendizagem que os indivíduos diferem na medida em que preferem fazer uso de um ou outro estilo intelectual. De acordo com a literatura, para que haja uma distinção entre os tipos de estilos intelectuais, é feita uma relação das formas de governo (STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999; ZHANG, 2002). Diante disso, será apresentada a seguir a Teoria do Autogoverno Mental de Zhang e Sternberg (2005).

Os estilos intelectuais, de acordo com a Teoria do Autogoverno Mental proposto por Zhang e Sternberg (2005), são entendidos como sendo a maneira como os indivíduos realizam e praticam o autocontrole mental. A teoria apresenta que, assim como existem inúmeras maneiras de governar uma nação e é necessário tal feito, também existem formas de as pessoas se autogovernarem, ou seja, saberem administrar suas próprias atividades. Essa linguagem foi adotada por Zhang e Sternberg (2005) para abranger e integrar todos os estilos já discutidos por outros autores, para utilizarem uma linguagem comum.

A teoria propõe treze tipos de estilos, que estão disseminados em cinco dimensões: três funções – legislativo, executivo e judiciário, quatro formas – monárquico, hierárquico, oligárquico e anárquico, dois níveis – global e local, dois espaços – interno e externo e, por fim, duas tendências de governo – conservador e liberal (HIGGINS; ZHANG, 2009; ZHANG, 2011; FAN; ZHANG, 2014). Na primeira dimensão, que enquadra três funções, o estilo legislativo se refere à preferência em escolher e definir suas próprias atividades e se envolver em tarefas que demandem estratégias criativas. O estilo executivo se refere à preferência do indivíduo por apenas seguir as regras e executar as ações seguindo o que já foi estabelecido, também prefere pôr em prática ideias de outros ao invés de resolver seus conflitos, deixando-se ser direcionado, a seguir ordens em seu dia a dia; repetidas vezes utiliza regras pré-existentes. Já o judicial abarca o indivíduo que tem preferência por avaliar, criticar, analisar, comparar e até mesmo julgar, quando necessário, as situações e o desempenho do outros (GOMES; MARQUES; GOLINO, 2014; ZHANG; STERNBERG; FAN, 2013).

Na dimensão forma são apresentados quatro estilos. O monárquico diz respeito a indivíduos determinados/motivados por realizar certa tarefa, são pessoas menos flexíveis. O estilo hierárquico abarca pessoas mais flexíveis e que organizam

suas tarefas em graus de prioridade. O estilo oligárquico tange pessoas que não sentem necessidade de priorizar determinadas tarefas, portanto entendem que todas as atividades têm o mesmo nível de importância. Por último, no estilo anárquico, o indivíduo escolhe realizar qualquer tarefa, pois não possui critérios para tal, e isso acaba por exigir pouca reflexão. Em relação aos dois estilos – global e local, o primeiro é caracterizado pelo fato de os indivíduos preferirem situações gerais e abstratas, desprezando os detalhes. Já no segundo, o sujeito percebe os detalhes, é mais objetivo, prático e concreto (STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Na dimensão espaço ou área, caracterizado na quarta dimensão, o estilo interno propõe que as pessoas são mais reservadas, introvertidas e que preferem realizar tarefas sozinhas com a atenção voltada na tarefa. Já no modelo externo, as pessoas são mais extrovertidas, se relacionam com mais pessoas, ou seja, têm mais contato social e preferem realizar tarefas em grupo. Na última e quinta dimensão, o estilo liberal diz respeito a pessoas que muitas vezes vão além das regras e do que é proposto, preferem situações novas e mudanças. No estilo conservador, as pessoas procuram não ter muitas mudanças em suas atividades, preferem seguir as regras e o que lhe é proposto. Tendo em vista essas cinco dimensões, cada indivíduo utilizaria um estilo que mais bem auxiliaria no processamento da informação, porém podem existir características dos outros estilos neste mesmo indivíduo, embora em menor grau de proporção (STERNBERG, 1990; ZHANG, 2015; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Os estilos intelectuais propostos por Zhang e Sternberg (2005) ainda são classificados em três tipos. O tipo I ou cognitivo se refere aos estilos legislativo, global, liberal e hierárquico e envolvem criatividade e níveis altos de complexidade cognitiva. O tipo II envolve os estilos executivo, local, conservador e monárquico e apresenta níveis mais baixos de complexidade cognitiva, bem como tem um valor menor de adaptação, pois estão relacionados a características humanas não desejáveis, como traços de personalidade desfavoráveis. O tipo III ou focado na atividade abrange os estilos oligárquico, anárquico, interno e externo, mas podem aparecer características tanto do tipo I quanto do tipo II, dependendo das preferências de cada indivíduo ao realizar uma determinada tarefa (ZHANG, 2010, 2011; FAN; ZHANG, 2014).

Os estilos intelectuais podem ser considerados como características permanentes, porém ainda são maleáveis quando são comparados com alguns fatores como a personalidade e a inteligência, podendo ser desenvolvidos durante a vida, a partir da interação entre o indivíduo e o ambiente no qual está inserido. Neste sentido, é possível perceber que, através dos atributos ou características do indivíduo, do ambiente escolar e do estilo intelectual que o professor utiliza, seja realizado algum direcionamento dos estilos intelectuais dos estudantes com o objetivo de contribuir com os processos de aprendizagem (FAN, 2016; ZHANG, 2015).

De acordo com as pesquisas de Zhang e Sternberg (2005) sobre os estilos intelectuais, é possível compreender que os estilos são importantes no ambiente escolar, pois eles consideram as diferentes formas como cada indivíduo aprende. O uso de diferentes modalidades de estilo em sala de aula por parte dos alunos pode contribuir no aprendizado, uma vez que o aluno utiliza o estilo que mais se identifica para realizar tarefas.

Sendo assim, Gomes, Marques e Golino (2014) destacam a importância e os benefícios que a utilização dos estilos intelectuais pode oferecer à educação, pois melhoram o rendimento acadêmico dos estudantes quando eles realizam tarefas partindo do estilo com que mais se identifica, bem como do estilo em que há uma compatibilidade com o seu professor. A teoria sobre os estilos intelectuais contribui muito para o ensino e a aprendizagem, uma vez que as pesquisas apresentam informações confiáveis a respeito do tema (ZHANG, 2002).

Portanto, a teoria aqui apresentada sobre estilos mostra que, ao longo de sua trajetória, com a contribuição de diversos autores e, principalmente, com Zhang e Sternberg (2005) que unificaram as propostas de estilos intelectuais, trouxe benefícios à educação que favorece o processo de aprendizado do aluno motivado a aprender. Para tanto, o capítulo a seguir tratará da motivação para aprender no contexto escolar; afinal, entende-se que o objeto da motivação na escola é de fato o aprender, embora o foco deva estar no processo da aprendizagem, que é concebido como o meio para se ter um resultado final satisfatório e de qualidade.

4 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

A motivação no contexto escolar vem sendo abordada por estudiosos como Bzuneck e Guimarães (2010) há algum tempo, pois ela pode trazer contribuições à educação, favorecendo a utilização de estratégias de aprendizagem e contribuindo para um ensino de qualidade e melhor rendimento acadêmico. Ao longo das duas últimas décadas, pesquisadores como Boruchovitch (2009), Bzuneck (2010), Guimarães (2010), entre outros, se dedicaram a desenvolver estudos que dizem respeito à motivação no contexto escolar, com base em pesquisas que atestam que a motivação é um dos fatores que contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes. Todo indivíduo motivado em aprender alguma coisa poderá alcançar resultados além do esperado, com base em outras características pessoais (BZUNECK, 2009).

Para Bzuneck (2009), a palavra motivação tem origem etimológica no verbo latino *movere* e que dá origem ao termo semanticamente aproximado, que é motivo. Neste sentido, a motivação é compreendida como aquilo que move um indivíduo, que o leva a uma ação, a seguir um objetivo e até mesmo que o faz seguir outra direção. De acordo com o autor, o tema motivação é um objeto de discussão complexo, principalmente quando se trata do contexto da sala de aula. Nesse ambiente, outros fatores podem interferir no aprendizado, mas que dependem da motivação, como as atividades que envolvem a concentração, a atenção, o raciocínio, entre outros.

A motivação do ser humano, assim como do aluno em particular, abarca fracasso e sucesso, esforço, percepção de controle, atribuição de causalidade, autoestima, entre outros. A partir dos estudos envolvendo o tema, a motivação ora é compreendida como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores, ora como um processo. Todavia, fato é que a motivação leva o indivíduo a uma escolha, a um objetivo. No contexto escolar, no momento do processo de aprendizado, a motivação é diferente da motivação voltada para as atividades em geral, mostrando características bem peculiares que a distingue de outras atividades, como jogar futebol, dançar, tocar um instrumento. Bzuneck (2009) considera que o aluno em sala de aula deve realizar tarefas de natureza cognitiva, que necessitam de concentração e atenção, processamento, elaboração e integração da informação, bem como resolução de problemas. Portanto, no contexto escolar, a motivação

abrange e integra componentes próprios, diferente de ser aplicados em outros contextos.

No que se refere à motivação no contexto escolar, é necessário considerá-la sob dois aspectos – quantitativo e qualitativo. No aspecto quantitativo, a motivação do aluno pode ser de maior ou menor intensidade. A motivação muito baixa não é capaz de levar o aluno a se interessar pelas tarefas ou movê-lo a participar das atividades propostas. Quando o aluno mostra um nível mais elevado de motivação pode ser caracterizado como ansiedade, o que pode dificultar o aprendizado (STIPEK, 1998).

Existem dois tipos de motivação no aspecto qualitativo, uma mais eficaz e adaptadora e outra um pouco menos; podem-se encontrar alunos tanto em uma quanto em outra condição (BZUNECK, 2009). Na sala de aula é possível encontrar alunos que realizam uma tarefa rapidamente com a finalidade apenas de cumpri-la e entregar ao professor, enquanto outros estão interessados pelas notas e a aprovação ou reprovação. Outros ainda se preocupam em serem os melhores da turma em relação ao desempenho, para não aparecerem incompetentes em relação à classe.

Os exemplos citados apresentam distorções no tipo da motivação quando o que move o aluno não contribui para o aprendizado, mas para questões e outras tarefas que fazem o aluno gastar energia, desviando o foco da aprendizagem. Tais distorções na motivação podem acarretar algumas características negativas no indivíduo, como o medo do fracasso, ansiedade, irritação, frustração e o baixo rendimento na qualidade das atividades escolares (BZUNECK, 2009).

Motivar os alunos para aprender no ambiente escolar não é uma tarefa fácil (STIPEK, 1998). Para tanto, uma característica importante na motivação que se deve apresentar em todo instante no contexto escolar é a intenção que move à ação, que leva à elaboração de diferentes estratégias de aprendizagem. Pesquisas foram apresentadas no campo educacional afim de esclarecer e compreender, por meio de uma sólida teoria, a importância da motivação, proporcionando aos professores recursos para atuar em sala de aula de forma a instigar nos alunos a vontade para aprender.

O ambiente social em que os alunos vivem tem fortes influências na motivação, pois ela pode acontecer como consequência dos mais variados ambientes em que estão inseridos (STIPEK, 1998). Martini e Boruchovitch (2004)

apontam que existem quatro perspectivas básicas para a compreensão do indivíduo motivado intrinsecamente, são elas: a motivação à competência, à curiosidade, à autonomia e a motivação internalizada. Outro aspecto importante a considerar, de acordo com as autoras, é que a percepção de *locus interno de causalidade* é um sinal de que o indivíduo está intrinsecamente motivado.

Os estudos científicos envolvendo motivação deram início por volta da década de 1930, a princípio com animais. A partir das décadas de 1960 e 1970, as pesquisas começaram a ser realizadas em seres humanos, considerando o aspecto cognitivo (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004). Para o contexto escolar, Linnenbrink e Pintrich (2002) atestam que, desde os anos 1980, na área da motivação, houve uma transição de estudos sobre motivação para a realização (*Achievement motivation*) para modelos sociais-cognitivos. Três características assinalam essa nova abordagem: a primeira entende que a motivação é um fenômeno dinâmico e multifacetado, isto é, os alunos são motivados de muitas maneiras, ou seja, há diferenças qualitativas na motivação.

Não basta, pois, identificar alunos motivados ou desmotivados, num *continuum*, em sentido quantitativo, mas deve-se identificar as diversas facetas da motivação, como motivação em função das metas de realização e a motivação intrínseca, interesse e as múltiplas formas de motivação extrínseca. Daí que nosso trabalho consiste em compreender os “comos” e os “porquês” da motivação e da desmotivação dos alunos, ou seja, é mais importante identificar aspectos qualitativos na motivação.

A segunda apresenta que a motivação não é um traço estável do indivíduo, mas pode alterar-se por influências do contexto, da situação e do domínio específico (disciplina) e até do tipo de tarefa. Então, terá menos utilidade uma avaliação genérica da motivação para aprender do que uma avaliação da motivação para um domínio, uma disciplina, ou num determinado contexto social. A terceira ressalta que as cognições mantêm um papel crucial. Em que pesem as condições contextuais, culturais, demográficas e de personalidade, a motivação é formada em cada indivíduo em função de uma regulação ativa da sua motivação, seu pensamento e comportamento. Essa regulação medeia a pessoa, o contexto e o desempenho final. Isto é, os pensamentos do aluno sobre a própria motivação e aprendizagem têm papel de mediadores entre o comportamento motivado (engajamento) e o desempenho.

A motivação é o que gera no indivíduo uma intenção que o move a realizar uma tarefa (STIPEK, 1998), portanto, é possível observar a motivação no aluno através de seus comportamentos. Tal intenção que move o indivíduo traz implicações para a atenção, a memória, a percepção, o comportamento emocional e social, o raciocínio, que, por consequência, afetam o desempenho escolar do aluno bem como sua aprendizagem (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004).

Visto que os comportamentos são indicadores de motivação do aluno, é por eles que os professores podem concluir sua presença. Quando o indivíduo dedica sua atenção e seu esforço a realizar uma tarefa, mesmo que apresente grau maior de dificuldade, é possível inferir a presença de motivação. Por outro lado, quando há pouco esforço por parte do aluno, pode-se considerar que há falta de motivação. (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008). Portanto, é possível perceber que são alunos motivados os que se envolvem nas tarefas e são participativos; por outro lado, alunos que fazem apenas o mínimo para concluir uma tarefa ou que desistem com facilidade mesmo que apresentem um grau de dificuldade menor são considerados desmotivados.

Para compreender a motivação no ambiente escolar devem-se considerar apenas os elementos específicos do seu contexto (BROPHY, 1983); afinal, a motivação do indivíduo pode apresentar variações quando se realizam atividades mais elaboradas, que exigem esforço mental e elaboração de estratégias, como as atividades em sala de aula, como também pode diferenciar de outras atividades também dependentes de motivação, como o esporte ou tocar um instrumento (BZUNECK, 2009).

Neste sentido, o investimento pessoal de qualidade contribui para a utilização de estratégias de aprendizagem, cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, o que significa que os novos conhecimentos terão um processamento de profundidade. O contrário desta situação é a falta de motivação e um baixo investimento pessoal, que acaba reduzindo a qualidade nas tarefas bem como uma aprendizagem deficiente (BZUNECK, 2009).

Por outro lado, avaliar o nível de motivação do aluno a partir da constatação do desempenho escolar e seu comportamento não é suficiente, pois se faz necessário ter um conhecimento mais profundo do aluno, identificando nele o nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, as estratégias de estudo e também os recursos disponíveis fornecidos pela escola (BZUNECK, 2009). Em certos casos,

bom desempenho ocorre por conta de outros fatores, como fonte de facilidade das tarefas e mau desempenho terem como responsável um mau ensino ou problema emocional do aluno.

Em resposta à questão do que motiva os alunos, Pintrich (2003) identificou e descreveu cinco famílias básicas de constructos sociocognitivos que têm sido o foco das pesquisas recentes sobre motivação do aluno. Esses constructos sociocognitivos são muito mais específicos de situação e de domínio do que as necessidades psicológicas, estudadas no passado como fonte de motivação. Os constructos são: autoeficácia adaptadora e percepções de competência motivam os alunos, atribuições adaptadoras e crenças de controle motivam os alunos, altos níveis de interesse e de motivação intrínseca motivam os alunos, altos níveis de valorização motivam os alunos e metas motivam e direcionam os alunos (aqui, especialmente metas de realização).

Em artigo anterior, Pintrich (2000) havia comentado que a pesquisa sobre motivação permite hoje a conclusão de que, existem constructos motivacionais claramente distintos, agora apresentados na lista acima. Existem correlações positivas entre as medidas desses constructos, do que se conclui que têm elementos em comum. Um exemplo é a relação entre meta de realização domínio e motivação intrínseca, embora sejam constructos distintos. Mas Pintrich adverte que daí não se pode concluir que todos esses constructos convirjam para um único fator “g”, denominado motivação, que então seria unifatorial. Neste caso, ela seria tratada em pesquisas futuras como se os alunos fossem simplesmente ou motivados ou desmotivados, apenas em graus diversos quantitativamente. Ora, há nuances qualitativas em ambos os casos, com efeitos bem distintos sobre o comportamento e o desempenho. Isto significa que a motivação acadêmica é multifatorial.

Deste modo, para cada constructo que foi mencionado existe uma base teórica sobre a motivação dos alunos que apresenta características e especificidades próprias, sendo diferente uma da outra, porém com relação entre si. As principais teorias contemporâneas da motivação para o contexto escolar são: Teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), Crenças da autoeficácia (BANDURA, 1997), Crença da atribuição de causalidade (WEINER, 2000), de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000) e Teoria de Metas de Realização (AMES, 1992).

A teoria utilizada como referencial no estudo é a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2017) e será apresentada no próximo capítulo.

5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) teve seu início a partir dos anos de 1970 com Edward Deci e Richard Ryan por seus estudos apresentarem fatores que afetam os processos motivacionais, que são considerados no aspecto qualitativo. A teoria apresentada propõe que todo indivíduo tem uma tendência natural ao desenvolvimento psicológico saudável e à autorregulação. Nesse sentido, investigações com base na teoria revelam novas perspectivas e interpretações a respeito do comportamento do ser humano. Ryan e Deci (2000a, 2004, 2017) destacam que, a partir da TAD, é possível compreender aspectos como o desenvolvimento da personalidade, autorregulação, objetivos de vida e metas, necessidades psicológicas, as relações culturais e o impacto do contexto social na motivação.

Com base na TAD, os fatores intrínsecos permitem compreender com mais rigor o processo pelo qual o indivíduo motivado aprende mais, eliminando aos poucos os fatores externos. E determinante desse desenvolvimento a satisfação de três necessidades psicológicas inatas: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a de se pertencer ou fazer parte de um contexto (RYAN; DECI, 2017).

A Teoria da Autodeterminação é uma macroteoria da motivação humana que, em sua versão mais recente (RYAN; DECI, 2017), compreende seis miniteorias, a saber: a Teoria da Integração Organísmica, que propõe que as regulações externas podem ser transformadas em internas, podendo gerar uma motivação autorregulada; a Teoria das Necessidades Básicas, que propõe o atendimento de três necessidades psicológicas como cruciais para o desenvolvimento da motivação autônoma e que são: a experiência de competência, de relacionamento e de autonomia; a Teoria da Avaliação Cognitiva, que focaliza a oferta de recompensas externas e sua relação com a motivação intrínseca; a Teoria da Orientação de Causalidade, que se refere às orientações persistentes da personalidade e sua influência na qualidade da motivação dos indivíduos; a Teoria do conteúdo de metas motivacionais, como aspirações e metas de vida; e, por fim, a Teoria da motivação em relacionamentos, que focaliza aspectos do *self* em relacionamentos interpessoais próximos (LIU; WANG; RYAN, 2016; BELUCE; OLIVEIRA; BZUNECK, 2019).

5.1 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA

Na Teoria da Integração Organísmica são propostos tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca, variando o nível de interiorização da regulação. Busca-se compreender como o ser humano adquire, internaliza e integra os processos motivacionais intrínsecos, com o objetivo de explicar como a satisfação das necessidades se relaciona com a motivação extrínseca e com o desenvolvimento saudável (REEVE; DECI; RYAN, 2004). O processo de internalização é natural e acontece a partir do momento em que os indivíduos transformam os valores que são socialmente aprovados em valores pessoais. Quando este processo acontece de modo que contribua para o cidadão, ele se identificará com a importância da regulação social/externa, assimilará os valores ao próprio sentido integrado do *self* e então passa a aceitá-los como seus próprios, integrando-os socialmente e intrapsiquicamente (DECI; RYAN, 2000).

A teoria apresentada aborda a motivação extrínseca e as diferentes formas, suas características, consequências, propriedades, entre outros. Considera-se também nesta miniteoria que as regulações externas podem ser internalizadas e passam a ser regulações internas, entendendo que a motivação extrínseca pode se transformar em uma motivação autodeterminada. O indivíduo que busca resultados extrínsecos ao próprio comportamento está motivado extrinsecamente, sendo assim, está motivado a uma atividade intencional que é possível ser regulada por diferentes processos (LEGAULT, 2017). Neste sentido, a Teoria da Integração Organísmica revela que a motivação extrínseca é entendida como um processo progressivo de autodeterminação, que inicia com o desenvolvimento da internalização, tendo seu início na desmotivação, passando pela motivação extrínseca, de regulação externa até chegar na motivação intrínseca com regulação introjetada, identificada e integrada, conforme apresentada na Figura 1 (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Figura 1 – O *continuum* da regulação do comportamento, como taxonomia da motivação humana.



Fonte: Adaptado de Ryan e Deci (2000a) e Reeve, Deci e Ryan (2004).

A diferença da qualidade motivacional é explicada inicialmente pela desmotivação, sendo ela caracterizada pelo fato de uma pessoa não sentir impulso ou intenção para agir, ou seja, não possui atividade intencional. Pode ser que o indivíduo não queira trabalhar ou porque não vê motivo para fazê-lo. O comportamento da pessoa desmotivada não tem intencionalidade e não possui um senso de causalidade pessoal, de modo que ela não valoriza uma atividade, não se sente competente para fazê-la ou não acredita que produzirá um resultado desejado. Essa, portanto, é o nível mais baixo de autodeterminação (RYAN; DECI, 2000a).

Em seguida, estão os tipos diferenciados de motivação extrínseca, que envolve atividade intencional, regulados por diferentes processos. A motivação extrínseca por regulação externa é o caso da motivação extrínseca, o tipo menos autodeterminado da motivação extrínseca e a regulação menos autônoma. O indivíduo realiza uma determinada atividade por obrigação, pressão ou recompensa (REEVE; DECI; RYAN, 2004; PRENTICE; JAYAWICKREME; FLEESON, 2019). Portanto, na regulação externa o comportamento acontece em função das circunstâncias externas; é um comportamento cuja intenção é ser recompensado ou tentar não levar punições pelas consequências (DECI; RYAN, 2000, 2008; SUEHIRO; BORUCHOVITCH, 2017; LEGAULT, 2017).

A motivação extrínseca por regulação introjetada tem um grau de autonomia, envolve a ação por uma regulação internalizada que corresponde a algo que se tornou interna e o impulsiona para agir, embora não pessoalmente aceita, ou seja, com a regulação introjetada, os indivíduos são internamente controlados para fazer aquilo que deveria ser feito para manter a autoestima ou amenizar uma ameaça a ela, que é de evitar se sentir culpado. O comportamento mediado pela introjeção

representa uma internalização parcial, pois os regulamentos estão na pessoa, mas não se tornaram parte do conjunto integrado de motivações, cognições e afetos que constituem o *self*. As normas introjetadas não foram assimiladas ao *self*, os comportamentos que resultam por conta desses fatores não são autodeterminados, ou seja, são mais propensos de serem mantidos ao longo do tempo, mas ainda permanecem como uma regulação relativamente instável (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016).

A motivação extrínseca por regulação integrada é uma regulação autônoma, que se aproxima da motivação intrínseca em seu grau de autodeterminação. Baseia-se na importância da atividade para metas internalizadas pelo indivíduo. Esse comportamento ocorre quando a pessoa avalia e faz uma identificação coerente com outros aspectos do seu *self*. Se não houvesse a integração, a identificação ficaria separada e isolada dos outros valores, metas e necessidades pessoais. A regulação integrada é a forma mais completa de internalização da motivação extrínseca, pois não envolve somente a identificação com a importância dos comportamentos, como também integra as identificações com outros aspectos ligados ao *self*. Os valores externos, neste caso, são endossados pelo *self*; a pessoa sente dificuldade de diferenciá-los dos pessoais (DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A Teoria da Integração Organísmica compreende o contexto social como fator que pode contribuir ou prejudicar a internalização, visto que a motivação extrínseca traz valores, conceitos e diferentes demandas do ambiente externo. Para que ocorra o processo de internalização, são necessários suportes para a satisfação das três necessidades: autonomia, competência e pertencimento. Quanto mais interiorizados os motivos para uma atividade, mais autonomia o indivíduo terá em relação ao seu comportamento.

O comportamento mais autodeterminado se dá com a motivação autônoma e isso acontece durante o processo de internalização quando é bem sucedido, de maneira que as regulações externas por identificação e integração são internalizadas. A Teoria da Autodeterminação apresenta que o indivíduo internaliza os valores e regulamentos do seu meio social e isso ocorre com a satisfação das três necessidades básicas.

5.2 TEORIA DAS NECESSIDADES BÁSICAS

A Teoria das Necessidades Básicas tem como referencial a motivação intrínseca e a motivação autônoma para o desenvolvimento saudável dos indivíduos. O ser humano, inserido em um contexto sociocultural, é capaz de viver e se desenvolver bem, considerando os aspectos qualitativos (RYAN; DECI, 2000a). Para que o desenvolvimento ocorra são necessários nutrientes básicos para tal relação do homem com o ambiente. Se o ambiente atender às necessidades psicológicas, haverá um desenvolvimento bom (RYAN; DECI, 2000c). Embora o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido possibilite o desenvolvimento, se a escola não contribuir para que essas necessidades básicas sejam atendidas, isso acarretará falta de automotivação nos alunos.

A necessidade de autonomia no indivíduo, para Deci e Ryan (2000c), refere-se à experiência de liberdade e está relacionada à vontade de organizar as experiências e o seu próprio comportamento e uni-los ao sentido do *self*, portanto, possuir autodeterminação, autogoverno e autorregulação. A necessidade de autonomia é considerada inata e indispensável para o ser humano e seu funcionamento está relacionada à vontade do indivíduo, sem influência de fatores externos. Segundo os autores da teoria (REEVE; DECI; RYAN, 2004), um aluno se sentirá autônomo quando: a) tiver liberdade para fazer escolhas, b) tiver experiência de liberdade psicológica, logo, sem qualquer pressão e c) tiver a percepção do *locus* interno de causalidade, ou seja, percepção de ser originário dos próprios comportamentos.

Outra necessidade básica compreendida nesta miniteoria é a de competência. O indivíduo deve ter uma interação boa com o ambiente em que está inserido, seus interesses e habilidades. A competência é a necessidade de ser eficaz nas interações com o ambiente, de modo que o comportamento é resultado da busca e da persistência dos sujeitos em realizarem tarefas ou desafios de acordo com seu nível de desenvolvimento (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Desse modo, para um indivíduo estar apto e querer se relacionar com o seu meio, ele precisa ter essa necessidade básica satisfeita, o que compreende confiança e um nível de eficácia bom. O *feedback* nesse contexto é fator crítico, pois quando uma pessoa do seu meio social lhe dá um *feedback* positivo, os sentimentos de competência tendem a aumentar e conseqüentemente a motivação se elevar. Porém, em situações em que

o indivíduo recebe um *feedback* negativo, os sentimentos de competência são diminuídos, diminuindo a motivação (DECI; RYAN, 2000a).

A necessidade de pertencimento ou de se sentir parte de um contexto é a relação do indivíduo estabelecer vínculos e ligações seguras com o seu meio. Portanto, há a necessidade de criar vínculos emocionais com pessoas significativas, o que favorece a aprendizagem e a superação de desafios do dia a dia. Sentir-se pertencido é um fator que contribui positivamente para a internalização de valores e regulações assumidas por outras pessoas (DECI; RYAN, 2004), bem como para a motivação autônoma, pois as interações e os relacionamentos próximos promovem essa motivação. Contudo, a necessidade básica de pertencimento tem suas formas específicas de se expressar, que estão aliadas à evolução biológica e cultural. Além das necessidades fornecerem uma base motivacional para internalização, elas garantem uma transmissão de conhecimento do grupo para o indivíduo e uma organização social (DECI; RYAN, 2000a).

As três necessidades mencionadas oferecem graus de satisfação ao indivíduo em diferentes contextos sociais e diferentes culturas (RYAN; DECI, 2000). Os autores apontam que as diferenças individuais afetam o grau de satisfação que os indivíduos experimentarão, considerando os diferentes contextos e que o ambiente é necessário para a realização e satisfação das três necessidades. As condições ambientais são fatores que possibilitam a satisfação das necessidades básicas no desenvolvimento saudável do sujeito social e psicológica. Sendo assim, o meio social está propenso tanto para beneficiar ou prejudicar a tendência natural psicológica, afetando suas percepções, motivações e seus comportamentos.

5.3 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA

A Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) explica como a interação interpessoal e os contextos sociais podem facilitar ou prejudicar a motivação intrínseca. Explica como as recompensas, os elogios, as pressões, que são fatores externos, afetam a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000a; REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN, 2009).

A teoria aborda que os eventos externos possuem dois aspectos que influenciam na motivação intrínseca do indivíduo: o controlador e o informacional. O primeiro aspecto é o que pressiona os alunos para alcançarem um resultado ou

comportamento específico, já o informal comunica a eficácia de modo que não seja controlador. Portanto, fatores como prazos, recompensas, *feedback* e pressão interferem nos sentimentos de autonomia e competência, que podem aumentar ou diminuir a motivação intrínseca. Dessa forma, quando as recompensas utilizadas pelo professor forem para pressionar os alunos a terem um determinado comportamento, passa a ser controlador, prejudicando a motivação intrínseca. Por outro lado, quando os alunos estão motivados para a realização de uma tarefa e o professor utilizar a mesma recompensa, de maneira que não seja controlador, o aluno não terá o sentimento de controlado e permanecerá motivado (RYAN; DECI, 2000a).

A miniteoria da Avaliação Cognitiva complementa a Teoria das Necessidades Básicas, pois a primeira tem como foco os fatores e determinantes da motivação intrínseca, mas considera como elementos centrais da motivação a autodeterminação e a competência. A TAC propõe a estimulação da motivação intrínseca, de modo que o indivíduo sinta-se competente, capaz de realizar uma tarefa advinda de um comportamento autodeterminado e tenha escolha de realizá-la, satisfazendo suas necessidades básicas (RYAN; DECI, 2000b).

5.4 TEORIA DE ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE

A Teoria de Orientação de Causalidade propõe três tipos de orientações: a orientação autônoma, que tem por característica regular o comportamento com base nos interesses e valores autorreferenciados e resulta na satisfação das três necessidades psicológicas básicas. A segunda é a orientação controlada, que envolve orientação para controles e direções sobre como devem se comportar, e tem por resultado alguma satisfação da necessidade de pertencimento, o que causa a frustração da autonomia. Por último, a orientação impessoal, que envolve aspectos de ineficácia e de não se comportar de forma intencional, o que pode resultar em uma frustração das três necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2000, 2008).

Essa teoria tem como finalidade explicar como as diferenças individuais de personalidade das pessoas interferem na orientação para regular seus comportamentos. Mesmo que o contexto possa contribuir, diferenças de orientações de causalidade podem gerar satisfação das necessidades básicas, pois indivíduos

com diferentes orientações de causalidade podem perceber o contexto de diferentes formas e, portanto, apresentar diferentes reações durante as interações interpessoais (GAGNE, 2003).

Reeve, Deci e Ryan (2004) descrevem que a Teoria de Orientação de Causalidade se ocupa com orientações de personalidade duradouras, que se relacionam com a qualidade de motivação dos indivíduos para o bom funcionamento no contexto escolar. Um aluno que apresenta orientação para autonomia realiza tarefas que se aproximem de suas características. Entretanto, o aluno com orientação para o controle se dedica a realizar atividades que apontem os caminhos e as ações a percorrer. Sendo assim, a teoria apresentada procura descrever diferenças individuais nas orientações pessoais, buscando compreender e explicitar a motivação e sua relação com o comportamento.

5.5 TEORIA DE CONTEÚDO DE METAS

O indivíduo que procura organizar sua vida de modo a alcançar objetivos ao longo dos anos cria metas, sejam elas para realizar uma determinada tarefa momentânea ou para um longo período. Essas metas são influenciadas por fatores ambientais e pessoais e por isso podem variar. Na teoria da autodeterminação, para que as metas sejam definidas, é importante considerar as necessidades básicas dos indivíduos e o nível de satisfação dessas necessidades afeta as metas de vida conservadas por eles mesmos. Assim, a definição de metas com base nos seus próprios interesses e valores pode garantir a satisfação e a realização das necessidades básicas (DECI; RYAN, 2000).

A Teoria do Conteúdo de Metas apresenta que as metas extrínsecas não são capazes de satisfazer as necessidades básicas, porém são capazes de proporcionar ao indivíduo o alcance de objetivos extrínsecos, como a conquista de bens materiais, o reconhecimento da sua própria imagem, não proporcionado e garantindo o desenvolvimento saudável, mesmo que o indivíduo seja bem sucedido (DECI; RYAN, 2000; RYAN, 2009).

O processo de desenvolvimento e até mesmo os objetivos de vida que as pessoas procuram elencar para se realizarem podem envolver fatores extrínsecos e intrínsecos. Ele precisa fazer o exercício do por que ou para que de uma tarefa, que são questões importantes a serem pensadas em relação à motivação. Os fatores

intrínsecos são compreendidos como aqueles que satisfazem as necessidades psicológicas básicas e contribuem para o crescimento básico das pessoas e consideram os objetivos de vida, o meio social, a saúde, aprendizagem e também o desenvolvimento pessoal. Já os aspectos extrínsecos se referem ao constante sentimento de aprovação e também as metas como a obtenção de dinheiro, sucesso, entre outros (DECI; RYAN, 2000; DECI; RYAN, 2008; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

As metas, caracterizadas como uma função da frustração das necessidades básicas por meio da competência, autonomia e pertencimento, que utilizam objetivos extrínsecos terão resultados de valor externo, ao invés de satisfação das necessidades básicas, que são internas. Portanto, os fatores extrínsecos considerados nessa miniteoria alcançarão resultados voltados a comparações interpessoais, minimizando a realização e satisfação das necessidades básicas (RYAN; DECI, 2008).

5.6 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DE RELACIONAMENTO

Uma das três necessidades psicológicas básicas é o pertencimento, que se preocupa com o desenvolvimento e a manutenção dos relacionamentos pessoais, seja com amigos, grupos sociais ou até mesmo parceiros. Essa sexta microteoria se preocupa com esses e outros relacionamentos, e compreende que as interações são essenciais, em certa quantidade, para a adaptação, autoestima e bem-estar, pois as relações proporcionam a satisfação da necessidade de pertencimento. Contudo, não é apenas a necessidade de pertencimento que necessita ser satisfeito em relacionamentos de alta qualidade, mas também a autonomia e, em menor grau, a necessidade de competência precisam ser satisfatórias nos relacionamentos. De fato, as relações pessoais que apresentam um bom nível de qualidade são aquelas em que o indivíduo apoia a autonomia, a competência e a necessidade de pertencimento do outro (DECI; RYAN, 2019).

A partir do exposto sobre a teoria da autodeterminação, esta pesquisa utilizará a microteoria da Integração Organísmica, partindo do pressuposto de que o indivíduo em desenvolvimento pode ser autodeterminado (DECI; RYAN, 2000). Dessa forma, o jogo de regras e sua associação com os estilos intelectuais e a motivação, por hipótese, apresentam processos cognitivos em comum, que exigem

do indivíduo a atenção, a metacognição, a memória, a concentração, a utilização de estratégias para a resolução de problemas, que, no entanto, são fatores que implicam motivação de qualidade.

Considera-se haver uma necessidade de compreender se essas variáveis se relacionam a partir da utilização do jogo de regras, do mapeamento dos estilos intelectuais e a motivação autodeterminada, no sentido de melhorar o aprendizado dos alunos, pois o mapeamento auxiliará na tomada de decisão sobre as intervenções a serem adotadas que, portanto, possibilitam o sucesso escolar deles. Posto isso, em seguida, serão apresentados os objetivos e o delineamento da pesquisa.

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GERAL

O presente estudo tem como objetivo geral buscar relações entre jogos de regras, estilos intelectuais e a qualidade motivacional em alunos do Ensino Fundamental I.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar os estilos intelectuais e a qualidade motivacional de alunos do Ensino Fundamental I;
- Descrever o desempenho no jogo de regras, bem como na tarefa subteste Cubos;
- Buscar possíveis relações entre os escores no jogo Resta Um e o Subteste Cubos, o questionário de *Continuum* da Autodeterminação com Resta Um e Cubos, Estilos Intelectuais com Resta Um e Cubos em alunos do Ensino Fundamental I;
- Analisar se a pontuação dos estilos intelectuais é capaz de prever a pontuação nos jogos de regras, na tarefa do subteste cubos e na motivação.

7 MÉTODO

7.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 156 alunos do Ensino Fundamental I, de escolas públicas e privadas, sendo 35,25% ($n=55$) de participantes da escola pública e 64,74% ($n=101$) das escolas particulares. Do total, 64,1% ($n=100$) eram do sexo feminino e 35,9% ($n=56$) do sexo masculino. A idade média dos alunos foi de oito anos ($DP=1,369$), sendo sete anos a idade mínima e 13 anos a idade máxima. A distribuição dos participantes por ano escolar pode ser vista na Tabela 1.

Para a realização do Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2) e o Questionário de *Continuum* de Autodeterminação, participou a amostra total de alunos ($n=156$). Em relação ao subteste Cubos e o jogo Resta Um, participou uma parte da amostra ($n=48$) previamente selecionada pelas professoras. Cabe ressaltar que não houve critérios para essa seleção. A coleta do subteste e do jogo foi realizada com parte da amostra por ser mais longo o tempo de execução, sendo realizada individualmente.

A aplicação do Inventário de Estilos e do Questionário de *Continuum* de Autodeterminação contou com a participação de alunos bolsistas do curso de Psicologia. Ela foi dividida em dois dias, pois os questionários são longos, que exigem concentração dos alunos para que respondam corretamente.

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes por ano escolar

Ano Escolar	F	%
2º	43	27,6
3º	41	26,3
4º	35	22,4
5º	37	23,7
Total	156	100,0

7.2 INSTRUMENTOS

7.2.1 Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2)

O Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado II (*Thinking Styles Inventory-Revised II – TSI-R2* – Sternberg; Wagner, & Zhang, 2007) é caracterizado como a segunda versão modificada do instrumento Inventário de Estilos de Pensamento (*Thinking Styles Inventory - Tsi*, STERNBERG; WAGNER, 1992). Cabe ressaltar que o Inventário já foi submetido e está em análise para validação. O instrumento consiste de 65 itens que contemplam treze estilos intelectuais, e a tarefa do avaliando é responder, em uma escala Likert de 1 a 7 pontos, o quanto aquela afirmação o descreve e o representa, sendo: “De jeito nenhum” (1 ponto), “Não muito bem” (2 pontos), “Um pouco” (3 pontos), “Bem de alguma forma” (4 pontos), “Bem” (5 pontos), “Muitos bem” (6 pontos) e “Extremamente bem” (7 pontos) (ZHANG, 2010, 2011). A verificação feita pelo avaliador consiste no estilo mais pontuado, dado por meio da soma de todas as respostas dos itens correspondentes a cada estilo. No entanto, é importante ressaltar que o instrumento está na fase de estudos de validade no Brasil. O Quadro 1 apresenta, na sequência, os estilos e seus respectivos itens, com exemplos.

Quadro 1 – Itens do Inventário de Estilos de Pensamento Revisado II e seus respectivos estilos.

ESTILO	ÍTEMS	EXEMPLO
Legislativo	5, 10, 14, 21, 49	Quando encontro um problema, eu uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-lo.
Executivo	8, 11, 12, 31, 39	Eu gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras.
Judicial	20, 23, 42, 51, 57	Eu gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas.
Global	7, 18, 38, 48, 61	Eu tendo a prestar pouca atenção nos detalhes.
Local	1, 6, 24, 44, 62	Eu prefiro lidar com problemas que exijam que eu preste atenção a muitos detalhes.
Liberal	45, 53, 58, 64, 65	Eu gosto de desafiar ideias antigas ou formas de fazer

		coisas e procurar outras melhores.
Conservador	13, 22, 26, 28, 36	Prefiro seguir regras ou maneiras prontas de fazer as coisas.
Hierárquico	4, 19, 25, 33, 56	Eu gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las.
Monárquico	2, 43, 50, 54, 60	Quando escrevo ou converso sobre ideias, prefiro focar em uma ideia de cada vez.
Oligárquico	27, 29, 30, 52, 59	Ao discutir ou escrever sobre um tema, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.
Anárquico	16, 21, 35, 40, 47	Eu posso facilmente mudar de uma tarefa para outra, porque todas elas parecem-me ser igualmente importantes.
Interno	9, 15, 37, 55, 63	Eu gosto de controlar todas as fases de uma tarefa, sem ter que consultar outras pessoas.
Externo	3, 17, 34, 41, 46	Quando começo uma tarefa, eu gosto de discutir junto com meus amigos e colegas.

Fonte: o próprio autor

7.2.2 Questionário de *Continuum* de Autodeterminação

O questionário é constituído por 25 questões, 5 de cada subescala, elaboradas por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), em escala Likert. Caracteriza-se por avaliar a qualidade motivacional dos estudantes do Ensino Fundamental. O questionário apresenta motivos que levam um aluno a frequentar a escola. Os alunos devem assinalar, numa escala de cinco pontos, em que grau cada afirmativa reflete seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. A escala é dividida em subescalas, baseada na Teoria da Autodeterminação. O Quadro 2 apresenta as subescalas e seus respectivos itens, com exemplos.

Quadro 2 – Exemplo de itens do Questionário de Continuum Infantil e as subescalas em que estão organizadas.

SUBESCALA	ÍTEMS	EXEMPLO
Desmotivação	1, 2, 8, 19, 17	Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola.
Motivação extrínseca por regulação externa	7, 9, 12, 14, 23	Venho à escola para não ficar em casa.
Motivação extrínseca por regulação introjetada	3, 4, 6, 11, 24	Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.
Regulação identificada	13, 16, 19, 20, 21	Venho à escola porque é aqui que se aprende
Motivação intrínseca	5, 15, 18, 22, 25	Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

Fonte: o próprio autor

No estudo de Rufini et al. (2011), os índices de consistência interna entre os itens de cada subescala, medidos pelo *Alfa de Cronbach*, foram: desmotivação - 0,85, motivação extrínseca por regulação externa - 0,67, por regulação introjetada - 0,76, por regulação identificada - 0,88 e motivação intrínseca - 0,81. A correlação de *Pearson* mostrou que os tipos alocados em extremos opostos no *continuum* obtiveram correlações negativas e os próximos, correlações positivas, resultado que revela mais um aspecto da validade do instrumento.

7.2.3 Subteste Cubos – Wisc IV

A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 3ª Edição (WISC-III) é um instrumento clínico de aplicação individual, que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças entre 6 anos e 0 meses a 16 anos e 11 meses. No Índice de Organização Perceptual (IOP) se encontra o subteste Cubos (CB). Ele é um subteste não verbal composto por 14 modelos ou figuras do Livro de Estímulos.

Compreende como parte do teste cubos brancos e/ou vermelhos, em que o indivíduo deverá construir a imagem que lhe foi apresentada por meio desses itens

com um tempo determinado. O objetivo que se pretende alcançar é o de medir a habilidade de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratas, podendo também levar à criação de conceitos não verbais, percepção visual e organização, processamento simultâneo, coordenação visual e motora, aprendizado e habilidade de separar figura e fundo por meio de estímulos visuais (COOPER, 1995; GROTH-MARNAT, 2009; KAUFMAN, 1994; SATTLER, 2001).

O subteste é formado por 14 itens, sendo que 11 foram aproveitados da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – 4ª Edição (WISC-IV) e três foram acrescentados para ampliar seu alcance e objetivos. A pontuação é de duas para três; há também bônus de pontos de tempo. O total de pontos brutos não incluirá pontos por bônus de tempo para muitas crianças, afinal, o Cubos sem tempo de Bônus (CUSB) foi desenvolvida para refletir o desempenho sem o acréscimo de pontos por bônus de tempo.

O indivíduo examinado utiliza cubos vermelhos e/ou brancos para construir um modelo que o aplicador disponibiliza no Caderno de Estímulos, com tempo determinado. Conforme a criança realiza e conclui a tarefa, o examinador avalia e atribui uma pontuação, que pode variar se tiver com ou sem tempo de bônus. Cabe ressaltar que o instrumento WISC IV é privativo do psicólogo, portanto, essa tarefa será aplicada por um aluno de iniciação científica do curso de Psicologia.

7.2.4 Jogo Resta Um

O jogo Resta Um é um quebra-cabeça cujo objetivo é retirar o máximo de peças do tabuleiro, saltando com uma sobre a outra, quando a peça que foi saltada deve ser removida. Não se pode mover as peças, mas apenas executar o movimento do salto sobre outra peça, em linha reta, sempre na posição vertical ou horizontal, respeitando as linhas do tabuleiro (http://www.inf.ufrgs.br/lobogames/wp-content/uploads/2015/09/jogos_modulo4_texto.pdf).

No início do jogo, há 32 peças no tabuleiro, deixando vazia a posição central. Quando não houver mais possibilidade de executar os movimentos, o desafio termina e o número de peças que restaram no tabuleiro representa o score. Portanto, quanto menor o score, melhor é o resultado. Na Figura 2 apresenta-se uma ilustração do jogo resta um.

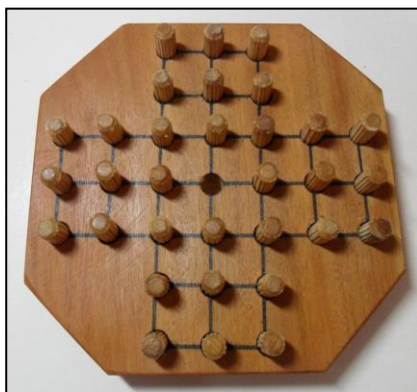


Figura 2 – Ilustração do jogo Resta Um.

Fonte: Mercado Livre

7.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para dar início à coleta de dados, foi realizado o contato com as escolas a fim de apresentar o projeto de pesquisa, pontuando os objetivos, a finalidade e a sua relevância para o contexto escolar, convidando as instituições a participarem. Com a autorização das escolas por meio da Declaração de Concordância dos Serviços e/ou Instituição Coparticipante (ANEXO C), o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL) da Universidade Estadual de Londrina. A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do CEP e se respaldou na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, sendo a pesquisa registrada e aprovada sob o parecer 2.914.904.

Para a coleta de dados, foi agendada com antecedência a data e o horário de aplicação dos questionários, do subtteste e do jogo com cada uma das escolas participantes e enviado aos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO D). A coleta de dados ocorreu em dois momentos. Do Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2) e o Questionário de *Continuum* de Autodeterminação, participou a amostra total de alunos ($n=156$). Em relação ao subtteste Cubos e o jogo Resta Um, participaram uma parte da amostra ($n=48$), previamente selecionados pelas professoras. Cabe ressaltar que não houve critérios para essa seleção, as professoras escolhiam os alunos aleatoriamente. A coleta do subtteste e do jogo foi realizada com parte da amostra por ser mais longo o tempo de execução, sendo realizada individualmente.

A aplicação do Inventário de Estilos e do Questionário de *Continuum* de Autodeterminação contou com a participação dos alunos de iniciação científica do curso de Psicologia e por uma psicóloga colaboradora. A aplicação foi dividida em dois dias, pois os questionários são longos, exigem concentração dos alunos para que respondam corretamente. As aplicadoras liam todos os itens para a turma, e, se necessário, citava exemplos. Isto ocorreu com todas as turmas, feito de forma simultânea para que todos terminassem juntos. Em relação ao subteste Cubos e o jogo Resta Um, eles foram aplicados no mesmo dia.

8 RESULTADOS

Os dados da pesquisa foram organizados em planilha eletrônica e adotaram-se, como método de análise, as estatísticas descritiva e inferencial realizadas por meio do Programa IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for Windows® versão 22.0 a fim de atender aos objetivos propostos. Os resultados foram organizados na mesma ordem em que os objetivos específicos foram apresentados. No que tange ao primeiro objetivo específico - verificar os estilos intelectuais e a qualidade motivacional de alunos do Ensino Fundamental - foi realizada inicialmente uma análise descritiva do instrumento visando investigar evidências de validade do Inventário de Estilos Intelectuais (TSI-R2) bem como do Questionário de *Continuum* de Autodeterminação, a fim de que, a partir da organização feita por meio da análise, os estilos intelectuais e a motivação dos alunos pudessem ser descritos.

A análise descritiva do Inventário de Estilos de Pensamento – Revisado II levantou pontuações nas seguintes subescalas: legislativo, executivo, judicial, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo. A escala está categorizada em 13 subescalas de cinco itens com pontuação variável de 5 a 35 pontos. A Tabela 2 mostra os dados de média, desvio-padrão e pontuação mínima e máxima dos alunos da amostra total que responderam a cada uma das subescalas do Inventário de Estilos de Pensamento- Revisado II.

Tabela 2 – Descrição de pontuação da amostra total nos estilos intelectuais, organizados segundo análise fatorial ($n= 156$).

Subescalas	<i>M</i> de pontos	<i>DP</i>	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Legislativo	27,98	4,85	14	35
Executivo	28,47	4,60	19	35
Judicial	25,11	5,74	9	35
Global	20,37	5,94	7	35
Local	26,71	5,81	11	35
Liberal	24,26	6,07	9	35
Conservador	23,98	6,73	10	35
Hierárquico	26,60	5,70	8	35
Monárquico	27,31	5,60	8	35
Oligárquico	21,66	5,76	6	35
Anárquico	20,66	5,94	5	35
Interno	24,60	5,70	9	35
Externo	25,10	6,03	5	35

Fonte: o próprio autor

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, a amostra total ($n=156$) teve médias maiores nas subescalas executivo ($M=28,47$; $DP= 4,60$), legislativo ($M=27,98$; $DP=4,85$), monárquico ($M= 27,31$; $DP= 5,60$), local ($M= 26,71$; $DP= 5,81$) e hierárquico ($M= 26,60$; $DP= 5,70$). As menores médias foram nas subescalas global ($M= 20,37$; $DP= 5,94$), anárquico ($M= 20,66$; $DP= 5,94$), oligárquico ($M= 21,66$; $DP= 5,76$) e conservador ($M= 23,98$; $DP= 6,73$).

Ao se levantar a média de pontos obtida com a Escala de Motivação, obtiveram-se os seguintes dados, organizados na Tabela 3. A escala está categorizada em cinco subescalas com pontuação variável de 5 a 25 pontos.

Tabela 3 – Variação da pontuação e distribuição das médias, desvios-padrão, pontuações máxima e mínima em cada subescala ($n=156$).

Subescalas	Variação da Pontuação	M de Pontos	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Desmotivação	5 -25	8,52	3,29	5	18
Regulação Externa	5 -25	9,36	2,40	5	17
Regulação Introjetada	5 -25	14,33	4,26	5	25
Regulação Identificada	5 -25	24,27	1,90	16	25
Motivação Intrínseca	5 -25	23,22	3,08	8	25

Fonte: o próprio autor

A partir da análise da Tabela 3, verificou-se que a subescala desmotivação ($M= 8,52$) foi a que apresentou a menor média de pontos e as maiores médias ficaram na regulação identificada ($M= 27,27$) e na motivação intrínseca ($M= 23,22$).

O segundo objetivo específico buscou *descrever o desempenho no jogo de regras, bem como na tarefa subteste Cubos*. Para isso, foi realizada a análise descritiva exploratória tanto do jogo Resta Um, utilizando apenas a quantidade de peças que restaram no tabuleiro, quanto do subteste Cubos, baseando-se no total de pontos bruto (total de peças) somado ao tempo certo, pois o teste avaliou se a criança conseguiu realizar a tarefa e, caso fosse concluída no tempo de 120 segundos, acrescentaria 0,1 ponto, a fim de que, por meio da análise, os dados pudessem ser descritos.

A análise descritiva do Jogo Resta Um foi feita por meio da pontuação da quantidade de peças que restaram no tabuleiro, considerando que o jogo completo é composto por 32 peças. Participou do jogo uma parte da amostra ($n= 48$), sendo sete alunos de cada ano escolar, do 2º ao 5º anos, e, por meio da análise, foi possível perceber que os alunos demonstraram bom desempenho ($M= 7,46$), considerando que o tabuleiro tem 32 peças, a pontuação mínima foi de 4 peças e a máxima de 11 peças, ou seja, a maioria ($n= 33$) das crianças que participaram do jogo Resta Um deixou poucas peças em suas jogadas. Do mesmo modo, os resultados do Subteste Cubos foram levantados. A Tabela 4 indica os resultados encontrados.

Tabela 4 – Descrição de pontuação de parte da amostra em relação ao desempenho no Subteste Cubos ($n= 48$).

PB+Tc	M de Pontos	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
	8,848	2,3657	3,3	14,2

Fonte: o próprio autor

De acordo com a Tabela 4, observa-se que os alunos da amostra ($n= 48$) apresentaram também bom desempenho, uma vez que a média de pontos ($M= 8,848$) foi mais da metade, considerando que o Subteste é composto por 14 tarefas com tempo determinado para a realização de cada uma. Quando o aluno concluía a tarefa no tempo estipulado, ele pontuava 1 e, ganhava um “bônus” de 0,1 ponto. Quando o aluno excedia o tempo, mas, ainda desejava terminar a tarefa, era dada a chance e, caso era finalizado, pontuava apenas por ter concluída a tarefa e não ganhava o “bônus”.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico proposto - buscar possíveis relações entre os escores no jogo Resta Um e o Subteste Cubos, o Questionário de *Continuum* de Autodeterminação e Resta Um e Cubos, Estilos Intelectuais com Resta Um e Cubos nos alunos do Ensino Fundamental I - utilizou-se a correlação de *Pearson*. Nessa direção, os dados se referem aos resultados estatisticamente significativos das correlações encontradas. Observou-se, quanto ao jogo Resta Um correlações com o Subteste Cubos ($r= -0,287$; $p<0,048$), não foram encontradas correlações entre o questionário de *Continuum* com Resta Um e Cubos.

Quanto aos estilos, foram encontradas correlações entre o estilo local com o subteste Cubos ($r= -0,326$; $p<0,012$). Neste sentido, parece haver uma relação entre os estilos intelectuais com a realização de tarefas, em que os alunos preferem e se identificam mais com ideias concretas e tarefas que exijam trabalhar com detalhes, características essas do estilo local. O estilo local se encontra no tipo II, classificado por Zhang e Sternberg (2005), que sugere uma tendência ao cumprimento de normas, se atentar aos detalhes e tender a ser mais pragmático e concreto, afinal, o aluno do Ensino Fundamental I precisa de alguém para ensinar e propor regras, no caso, o professor regente.

Atendendo ao quarto e último objetivo proposto - analisar se a pontuação dos estilos intelectuais prevê a pontuação nos jogos de regras, na tarefa do subteste

cubos e na motivação - recorreu-se à Análise de Regressão Linear pelo método Enter. A partir dos resultados, observou-se que a pontuação dos estilos intelectuais não prevê a pontuação obtida no jogo de regras Resta Um, tampouco na motivação para aprender.

A Tabela 5 indica os resultados da regressão linear pelo método Enter no que se refere ao estilo intelectual local e o desempenho no subtteste Cubos.

Tabela 5 – Regressão linear para jogos de regras.

Variável Independente	<i>R</i>	<i>R</i> ² ajustado	<i>F</i>	Beta _{<i>z</i>}	<i>T</i>
Local	0,362	0,112	6,928	-0,362	12,958

De acordo com a Tabela 5, verificou-se que o estilo intelectual local explica aproximadamente 11% da variância do subtteste Cubos. Esse resultado indica que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida no estilo intelectual local foi capaz de prever a pontuação obtida no subtteste Cubos.

9 DISCUSSÃO

Com base nos resultados apresentados anteriormente, este capítulo tem por finalidade discutir tais dados com base na literatura científica, de acordo com a ordem dos objetivos específicos apresentados no estudo. Assim sendo, serão discutidos inicialmente os resultados alcançados referentes aos estilos intelectuais e a qualidade motivacional de alunos do Ensino Fundamental I, primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Identificou-se, a partir dos resultados, que, em relação ao Inventário de Estilos, foram levantadas pontuações em treze subescalas com pontuação variável de 5 a 35 pontos, a média de pontos variou entre 20,37 no estilo Global e 28,47 no estilo Executivo. Considerando as características de cada um desses estilos, pode-se observar coerência teórica, visto que o estilo global envolve habilidade de abstração de ideias e uma visão mais geral das tarefas, e os alunos do Ensino Fundamental I são mais concretos e sentem dificuldade ao realizar tarefas que não apresentam tantos detalhes. Do mesmo modo, o estilo executivo foi o maior pontuado, isso ocorreu pelo fato de que o perfil de pessoas mais executivas envolve ações executivas, não necessitando de autonomia ou maior reflexão na execução das atividades. O estilo executivo apresenta instruções claras, objetivas e execução de tarefas com diretrizes bem estabelecidas, aspectos esses encontrados no Ensino Fundamental I (FAN, 2016; ZHANG; STERNBERG, 2006). Assim, considerou-se que os resultados emergidos da análise descritiva não comprometeram os resultados e apontam que os alunos do 2º ao 5º anos se saem melhor no estilo executivo.

No que tange à verificação da motivação para aprender, os dados levantados, segundo a Escala de Motivação demonstraram que os alunos do 2º aos 5º anos apresentaram elevada qualidade motivacional para aprender. Com isso, pode-se hipotetizar que as crianças do Ensino Fundamental I demonstram uma boa qualidade motivacional por regulação identificada e motivação intrínseca, numa proporção três vezes maior se comparada à desmotivação. Sendo assim, com base nos resultados, percebe-se que as crianças se sentem bem na escola e que elas, nos anos escolares, atendem as perspectivas básicas para a compreensão do homem intrinsecamente motivado, quais sejam: competência, autonomia, curiosidade e motivação internalizada, de acordo com Martini e Boruchovitch (2004). É possível fomentar que os alunos são, em sua maioria, altruístas e motivados intrinsecamente

a aprenderem no início da escolarização, conforme afirmam Martinelli e Genari (2009).

Com relação ao segundo objetivo, qual seja, descrever o desempenho no jogo de regras, bem como na tarefa subteste Cubos, observou-se, por meio da análise do jogo Resta Um, que os alunos demonstraram bom desempenho em suas jogadas, pois o tabuleiro é composto por 32 peças e a pontuação mínima deixada no tabuleiro foi de 4, ou seja, 4 peças e a máxima de 11 peças. Sendo assim, a maioria das crianças ($n=33$) que participaram do jogo Resta Um deixou poucas peças em suas jogadas. A análise do desempenho no jogo em crianças do 2º ao 5º anos é importante para que as escolas continuem investindo em materiais diferenciados que oportunizem situações em que a criança sinta-se interessada e desafiada para resolver problemas. Grando (2001) apresenta vantagens do jogo, como a fixação de conceitos de forma motivadora para o aluno, desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, que são de fato os desafios do jogo. O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Sobre o ato de jogar, Gardner (1985) ressalta que, além de aliar o lazer ao desafio, essa prática opera vários tipos de inteligência, a Inteligência lógico-matemática, linguística, espacial, intra-pessoal e interpessoal, inteligência musical e corporal cinestésica. Nesse sentido, realizou-se esta pesquisa utilizando o jogo de regra Resta Um com a hipótese de que, por meio dele, poder-se-ia intervir nos processos cognitivos, uma vez que o jogo permite criar estratégias, trabalhar processos heurísticos, lidar com contradições, proceder à leitura de observáveis e coordenações. Quando a criança tenta resolver problemas que originaram ao longo do jogo, ela cria estratégias e as avalia em função dos resultados já obtidos e as metas que busca alcançar (BRENELLI, 1996).

É possível perceber, por meio da análise dos resultados, que os alunos, em sua maioria, buscaram, a partir de inúmeras maneiras, tentativas e erros, deixar a menor quantidade de pinos possível. As tentativas e fracassos das jogadas originam conflitos no indivíduo que desencadeiam mecanismos de equilíbrio cognitiva. As regulações ativas geradas no decorrer do jogo resultam em decisões que originam novos procedimentos e estratégias de jogo. Neste movimento, as ações são modificadas em função dos resultados das ações precedentes (MACEDO, 1994).

Quanto ao desempenho dos alunos na tarefa subteste Cubos, eles também apresentaram bom desempenho, afinal, a média de pontos foi mais da metade,

considerando que o Subteste é composto por 14 tarefas, com tempo limitado para a realização de cada uma. Nesta tarefa, a criança deveria olhar a imagem apresentada pela aplicadora e reproduzi-la utilizando os cubos disponibilizados no início. Foi possível observar que a criança, em determinada altura do teste, fazia, desmontava e refazia, procurando entregar a imagem idêntica. Esta dinâmica representa o que diz a Teoria da Equilibração, na qual Piaget (1977) explica a construção das estruturas cognitivas, num processo de adaptação em que ocorrem desequilíbrios e reequilíbrios em busca de um novo equilíbrio.

Em relação ao terceiro objetivo específico, que foi buscar possíveis relações entre os escores no jogo Resta Um e o Subteste Cubos, o questionário de *Continuum* da Autodeterminação com Resta Um e Cubos, Estilos Intelectuais com Resta Um e Cubos em alunos do Ensino Fundamental I, observaram-se, quanto ao jogo Resta Um, correlações com o Subteste Cubos. Não foram encontradas correlações entre o questionário de *Continuum* Infantil com Resta Um e Cubos. Quanto aos estilos, foram encontradas correlações entre o estilo local com o subteste Cubos. Neste sentido, parece haver uma relação entre os estilos intelectuais, mais precisamente o estilo local, com a realização de tarefas em que alunos se identificam mais com ideias concretas e tarefas que exijam trabalhar com detalhes. O estilo local, predominante nos alunos desta pesquisa, encontra-se no Tipo II, classificado por Zhang e Sternberg (2005), que sugere uma tendência ao cumprimento de normas, se atentar aos detalhes e tender a ser mais pragmático e concreto.

Ao que parece, as características inerentes a esse estilo estão de acordo com um perfil mais concreto. A predominância do estilo local do Tipo II sugere que os alunos do Ensino Fundamental do 2º ao 5º anos têm uma tendência ao cumprimento de regras, optam por seguir instruções bem como se concentrar em uma tarefa por vez nas atividades a serem realizadas. Zhang (2010) destaca que os níveis de complexidade cognitiva são mais baixos para a execução das tarefas ao se fazer uso dos estilos classificados no Tipo II.

Por fim, o quarto e último objetivo específico buscou analisar se a pontuação dos estilos intelectuais prevê a pontuação nos jogos de regras, na tarefa do subteste cubos e na motivação, por meio da análise de regressão linear. Os resultados indicaram que a pontuação encontrada nos estilos intelectuais não prevê a pontuação obtida no jogo de regra Resta Um, tampouco na motivação para

aprender. Verificou-se que o estilo local explica aproximadamente 11% da variância do subteste Cubos, o que representa, para a amostra pesquisada, que a pontuação obtida no estilo local foi capaz de prever a pontuação obtida no subteste Cubos.

Diante do exposto, os alunos do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, com preferência por tarefas que exijam detalhes e tendem a ser mais pragmáticas e concretas, se diferem das pessoas com um estilo global, que preferem lidar com situações abstratas, ignorar os detalhes e realizar tarefas em que podem manipular e observar as características e detalhes para resolver o problema (STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999). Por este indicativo, os alunos que apresentam o estilo local, que são mais concretos e menos abstratos, alcançaram bom desempenho tanto no jogo de regra Resta Um quanto na tarefa do subteste Cubos. Não foram encontrados na literatura estudos com os quais esses resultados pudessem ser comparados, evidenciando assim a importância da presente pesquisa. Concluindo a discussão dos objetivos específicos, na sequência serão apresentadas as considerações finais.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto escolar é permeado por uma variedade de experiências e processos de aprendizagem e busca, por meio disso, despertar o interesse e motivação no aluno por aprender. Podem-se considerar diversas formas de aprender, lidar com problemas, procurar resolvê-los e processar informações no ambiente escolar. Com estudos realizados no campo na psicologia e da educação, pode-se supor que o constructo jogos de regras, estilos intelectuais e motivação autorregulada são elementos imprescindíveis no que tange ao processo de educação escolar.

A pesquisa teve por objetivo geral buscar relações entre jogos de regras, estilos intelectuais e motivação qualitativa em alunos do Ensino Fundamental I. Assim, verificou-se que ela conseguiu alcançar os objetivos propostos de modo satisfatório, contribuindo para a área educacional.

Ao se considerar a importância do jogo no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998) apontam a necessidade desse material didático pedagógico no processo de construção do conhecimento e ressalta que é por meio do jogo que as crianças não só vivenciam situações repetidas, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia. Sendo assim, elas tornam-se produtoras de linguagem, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras, dar explicações e justificativas fundamentadas.

Por meio das propostas com jogos em sala de aula é possível promover experiências que geram respostas emocionais, raciocínio lógico, além da motivação, por ser um meio prático e atrativo ao aluno. Ao jogar, a criança dá muitas informações e se comunica, seja através da sua forma de pensar ou da ação, a fim de solucionar problemas e criar estratégias para atingir os objetivos.

Os resultados apurados nesta pesquisa podem trazer contribuições relevantes ao contexto escolar no que diz respeito à motivação para aprender no Ensino Fundamental I, na medida em que destacam a importância de desenvolver propostas dinâmicas. Para tanto, é necessário que o professor conheça os processos de motivação e a sua relevância em sala de aula. O jogo possibilita ao professor promover uma aprendizagem mais significativa e diferenciada, pois ele pode criar situações, em sala de aula, dinâmicas e condizentes com as condições educacionais. Contudo, a capacitação dos professores é de extrema importância,

uma vez que, para que possam aplicar e mediar à utilização do jogo em sala de aula é necessário conhecer os jogos, seus objetivos e finalidades.

Entre as limitações da presente pesquisa é preciso considerar que o tema discutido ainda é pouco estudado, no que diz respeito a utilização dos jogos de regras, a associação com os estilos intelectuais e a motivação para aprender. Neste sentido, não existem pesquisas voltadas a esta temática, tampouco no Ensino Fundamental I. Outro fator limitante observado ao longo da pesquisa foi a compreensão leitora dos alunos, pois, os mesmos sentiram dificuldade para interpretar as afirmativas dos questionários, principalmente no Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2). Cabe ressaltar que o Inventário de Estilos ainda não está adaptado para o Ensino Fundamental I, por isso, a dificuldade em compreender as afirmativas.

Observou-se como possível limitação o aperfeiçoamento dos professores a respeito dos recursos didáticos que promovam a aprendizagem. Pois, no momento da aplicação do jogo de regra Resta Um, observou-se que poucos alunos conheciam o jogo e os que disseram que já ouviram falar, não lembravam as regras. Ainda é importante ressaltar que os professores utilizem estratégias e sejam autorregulados em seu trabalho, para que possibilitem no aluno a utilização dos estilos intelectuais com que mais se identificam, assim, se sentirão mais motivados e determinados a alcançar seus objetivos. Aponta-se também a necessidade de futuros estudos complementares, que possam contribuir para a relação dos jogos de regras, estilos intelectuais e motivação para aprender no Ensino Fundamental I.

Vale ressaltar a relevância de estudos que venham suprir as carências na área educacional e, portanto, complementar as pesquisas que buscam compreender os constructos citados acima no contexto escolar. Futuras propostas de intervenção com alunos do Ensino Fundamental I serão úteis e necessárias no que se refere aos jogos de regras, incluindo também outros jogos de tabuleiro que promovam na criança a conscientização do próprio processo de aprendizagem. Afinal, mais importante que o jogo por si, sem intencionalidade, é o contexto de relações e interações que é possível estabelecer e a utilização de estratégias por parte do jogador.

Face às considerações trazidas, observou-se também a necessidade de um redimensionamento do currículo escolar, criando momentos para os jogos de tabuleiros, em que os alunos podem participar do processo de construção e

elaboração do jogo, utilizando materiais simples encontrados no próprio espaço escolar, a fim de que esses materiais pedagógicos sejam respeitados e assumidos como uma possibilidade metodológica no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, vale mencionar a contribuição da pesquisa para a própria autora, que teve experiências em instituições privadas e públicas. O desenvolvimento deste estudo permitiu a compreensão da intensidade de aspectos envolvidos no jogo de regra, nos estilos intelectuais e na motivação autodeterminada do aluno. As inquietações por parte dos professores observada ao longo da aplicação dos protocolos foram aclaradas. Percebeu-se o quão pouco se compreendia a importância do jogo de regras e a relação com os estilos e a motivação para aprender e o quanto esses constructos são importantes para a formação do docente.

Os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de pesquisa proporcionarão melhorias na atuação prática que, certamente, será enriquecida com mais compreensão e fundamento a partir dos estudos que embasam a pesquisa. Ações que tenham significados e valorizam o aluno por meio da utilização de jogos de tabuleiro, em que ele se envolva, crie estratégias e utilize o estilo com que mais se identifique para resolver os problemas, terão destaque na prática da pesquisadora enquanto profissional. Portanto, os conhecimentos adquiridos durante o estudo proporcionarão mudanças na atuação prática, gerando uma ação pedagógica reflexiva acerca do ambiente escolar e os fatores que o influenciam, contribuindo também para a qualidade do ensino e a formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, G. W. **Personality**: a psychological Interpretation, Holt, New York, 1937.
- AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational and Psychology**, Baroda, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BELUCE, Andrea Carvalho; DE OLIVEIRA, Katya Luciane; BZUNECK, José Aloyseo. **Tecnologias digitais e motivação para aprender**: contribuições da teoria da autodeterminação. Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, n. 31, p. 53-63, 2019.
- BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagens. In: SISTO, F. F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap.8, p.167-189.
- BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar**. São Paulo: Papirus, 1996.
- BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A Motivação do aluno**. Contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. p. 9-36.
- BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs). **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 43-70.
- CAMARGO, Ricardo Leite; BRONZATTO, Maurício. Os jogos de regras e sua contribuição para o desenvolvimento lógico-aritmético em crianças. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 7, n. 2, p. 58-77, 2016.
- CANAL, C. P. P.; QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P. Como analisar o desempenho de jogadores no mattix: proposta metodológica. In: MACEDO, L. (Org). **Jogos, psicologia e educação**: teorias e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 149.

COHEN, R. J.; SWERDLIK, M. E.; & STURMAN, E. D. (2014). **Testagem e avaliação psicológica: Introdução a testes e medidas**. Porto Alegre: Artmed.

COOPER, Shawn. **The clinical use and interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for children**. Psyccritiques. Charles C. Thomas Publisher, 1995.

CURRY, L. An organization of learning styles theory and constructs. **ERIC Doc**. 185-235, 1983.

DE PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009.

DECI, E. L.; RYAN, Richard M. **Self-determination theory**. Disponível em: <<http://selfdeterminationtheory.org/theory/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

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

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

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, Winnipeg, CA, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, Washington, v. 41, n. 10, p. 104-148, 1986.

FAN, J. The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. **Thinking Skills and Creativity**, v. 20, p. 63-73, 2016.

FAN, J.; ZHANG, L. F. The role of perceived parenting styles in thinking styles. **Learning and Individual Differences**, New Haven, n. 32, p. 204-211, 2014.

FELDER, R. M.; SPURLIN, J. E. Applications, reliability, and validity of the Index of Learning Styles. **International Journal of Engineering Education**, Berlin, v. 21, n. 1, p. 103-112, 2005.

FLAVELL, J. H. **Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992.

GAGNE, Marylene. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. **Motivation and Emotion**, New York, v. 27, n. 3, Sep. 2003.

GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1985.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática**. Unicamp, 2001. Disponível em: www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmeccursos/el654/2001/jessica_e_paula/JOGO.doc. Acesso em 05 de setembro de 2019.

GOMES, C. M. A.; MARQUES, E. L. L.; GOLINO, H. F. Validade incremental dos estilos legislativo, executivo e judiciário em relação ao rendimento escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 31-46, 2014.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1. Campinas, jun. 2008.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles. In: SAKLOFSKE, D.; ZEIDNER, M. (Org.). **International handbook of personality and intelligence**. New York: Plenum Press, 1995. p. 205-230.

GROTH-MARNAT, Gary. **Handbook of psychological assessment**. John Wiley & Sons, 2009.

HIGGINS, P.; ZHANG, L. F. The thinking styles of human resource practitioners. **The Learning Organization**, n. 16, p. 276–289, 2009.

JAMES, W. **The Principles of Psychology**, MacMillan, London, 1890.

JUNG, C. **Psychological Types**, Harcourt Brace, New York, 1923.

KAUFMAN, A. S. **Intelligent testing with the WISC-III**. New York, NY: Wiley, 1994.

LEGAULT, L. Self-determination theory. In V. ZeiglerHill, & T. Shackelford (Eds.), **Encyclopedia of Personality and Individual Differences** (pp. 1-9). New York: Springer, 2017.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos estudantes: o quê e o porquê da aprendizagem do estudante. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

LIU, W. C.; Wang, J. C. K.; RYAN, R. M. (2016). Understanding motivation in education: Theoretical and practical considerations. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), **Building autonomous learners** (pp. 1–7). Singapore: Springer.

LINNENBRINK, E.A.; PINTRICH, P.R. Motivation as an enabler for academic success. **School Psychology Review**, v. 31, n. 3, p. 313-327, 2002.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **4 cores, senha e dominó – oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ª edição, 1997.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problema.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MACEDO, Lino et al. O jogo dominó das 4 cores: estudo sobre análise de protocolos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, 2014.

MARTINELLI, S. de C.; GENARI, C. H. M.. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n.1, Natal jan./apr. 2009.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

MILLER, A. Cognitive styles: an integrated model. **Educ. Psychol.**, v. 7, n. 4, p. 251-268, 1987.

PALERMO BRENELLI, Rosely. **Intervenção pedagógica, via jogos Quilles e Cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem.** 1993. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas SP, 1993.

PALMA, Míriam Stock et al. **Jogos tradicionais no contexto educativo.** Kinesis, v. 33, n. 2, 2015.

PETTY, A. L. S. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista.** 133f. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Psicologia, USP. São Paulo, SP, 1995.

PIAGET, J. **A formação de símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas.** Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, J. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança.** Tradução de Cláudio J. P. Saltini; Doralice B. Cavenaghi. Editora Wak, 2014.

PICONEZ, S. C.B. **Educação escolar de jovens e adultos.** São Paulo. Papyrus, 2014.

PINTRICH, P. R. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientations in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 3, pp. 544-555, 2000.

PINTRICH P, R.; DEGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, 1990.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, Baroda, v. 95, n. 4, p. 667 - 686, 2003.

PRENTICE, M.; JAYAWICKREME, E.; FLEESON, W. (2019). **Integrating whole trait theory and self-determination theory**. *Journal of personality*, 87(1), 56-69.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (orgs.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2004. p. 183-203.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCLNERNEY, D. M.; Van ETTEN, S. (Ed.). **Big theories revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RIDING, R.; CHEEMA, I. Cognitive styles - An overview and integration. **Educ. Psychol.** v. 11, n. 34, p. 193–215, 1991.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan /abril 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological Inquiry**, Mahwah, NJ, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000a.

RYAN, R. M., DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 25, p. 54-67, 2000b.

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

RYAN, R.M.; DECI, E.L. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York, NY: Guilford Press, 2017.

RYAN, R. M. **Self-determination theory and wellbeing**. 2009. Disponível em: <http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

- SADLER-SMITH, E. A duplex model of cognitive style. In: ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. (Ed.). **Perspectives on the nature of intellectual styles**. New York: Springer, 2009. p. 3-28.
- SANTOS, Camila Borges dos; LORENZONI, Cândice Moura; NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Jogo teatral**. 1ª Edição. Santa Mariana, RS: UFSM, NTE, 2019.
- SANTOS, V.L.B. **Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2ª edição, 2004.
- SATTLER, J.M. **Assessment of children: cognitive applications**. 4. ed. San Diego, CA: Autor, 2001.
- STAREPRAVO, A. R.; BIANCHINI, L. G. B.; MACEDO, L. D.; VASCONCELOS, M. S. (2017). **Autorregulación y situación problema en el juego: estrategias para enseñar la multiplicación**. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(1), 21-31.
- STERNBERG, R. J. Thinking styles: keys to understanding student performance. **Phi Delta Kappa**, Arlington, v. 71, n. 5, p. 366-371, 1990.
- STERNBERG, R. J.; CASTEJÓN, J. L.; BERMEJO, M. R. Estilo Intelectual y Rendimiento Académico. **Revista de Investigación Educativa Murcia**, v. 17, n. 1, p. 33-46, 1999.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; & ZHANG, L. F. (2007). **Thinking styles inventory - Revised II (TSI-R2)**, Tufts University.
- STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. **Thinking Style Inventory**. Unpublished test, Yale, University, 1992.
- STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- SUEHIRO, A. C. B., & BORUCHOVITCH, E. (2017). Motivação para ler e variáveis demográficas em estudantes paulistas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 69(1), 33-47.
- TORRES, M. Z. **Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- VERMON, P. E. Multivariate approaches to the study of cognitive styles. In: ROYCE, J. R. (ed.). **Multivariate analysis and psychological theory**. London: Academic, p.125-148, 1973.
- VOLKOVA, E.; RUSALOV, V. Cognitive styles and personality. **Personality and Individual Differences**, v. 99, p. 266-271, 2016.

WEINER, B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. **Educational Psychology Review**, New York, v. 12, n. 1, p. 1- 4, 2000.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 25, n. 1, p. 68–81, 2000.

ZHANG, L. F. Do age and gender make a difference in the relationship between intellectual styles and abilities? **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, n. 1, p. 87-103, 2010.

ZHANG, L. F. Fostering successful intellectual styles for creativity. **Asia Pacific Educational Review**, v. 16, p. 183-192, 2015.

ZHANG, L. F. Teacher's styles of thinking: an exploratory study. **The Journal of Psychology**, v. 142, n. 1, p. 37-55, 2008.

ZHANG, L. F. The developing field of intellectual styles: four recent endeavours. **Learning and Individual Differences**, London, v. 21, n. 3, p. 311-318, 2011.

ZHANG, L. F. Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. **Educational Psychology**, Dorchester on Thames, v. 22, n. 3, p. 331-348, 2002.

ZHANG, L. **The value of intellectual styles**. New York: Cambridge, 2017.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 1, p. 1-53, 2005.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. **The nature of intellectual styles**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. **Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking**. Springer Publishing Company, NY, 2012.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J.; FAN, J. Revisiting the concept of "style match". **British Journal of Educational Psychology**, n. 83, p. 225-237, 2013.

ANEXOS

ANEXO A

Inventário de Estilos de Pensamento Revisado II

Escola: _____ Idade: _____ Série _____

Gênero: () masculino () feminino

Pensando em inventário de estilos—Revised II (TSI-R2)

Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F. Tufts University, 2007

Este questionário é sobre os diferentes estágios e formas que as pessoas usam para solucionar problemas, executar tarefas ou projetos, e tomar decisões.

Para responder este questionário, leia cada declaração cuidadosamente e decida quão bem ela se encaixa na maneira que você tipicamente age na escola, em casa, ou no trabalho. **Circule 1** se a declaração **não se encaixa de jeito nenhum**, isto é, você nunca age dessa forma. Para cada declaração, circule um dos 7 números ao lado do número do item correspondente em seu cartão de resposta. **Circule 7** se a declaração **se encaixa extremamente bem**, ou seja, você quase sempre age desta forma. Use os valores entre os extremos para indicar que as declarações se encaixam a você em graus variantes.

1 - De jeito nenhum, **2** - Não muito bem, **3** - Um pouco, **4** - Bem de alguma forma, **5** - Bem, **6** - Muito bem, **7** - Extremamente bem

Não há, claro, respostas certas ou erradas. Por favor, leia cada declaração e circule o número na escala ao lado da declaração que melhor indica quão bem ela te descreve. Por favor, proceda em seu próprio ritmo, mas não gaste muito tempo e uma só declaração.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Eu prefiro lidar com problemas que exijam que eu preste atenção a muitos detalhes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Quando escrevo ou converso sobre ideias, prefiro focar em uma ideia de cada vez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Quando começo uma tarefa, eu gosto de discutir junto com meus amigos e colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Eu gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Quando encontro um problema, eu uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-lo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Ao discutir ou escrever sobre um assunto, eu acho que os detalhes e fatos são mais importantes que a ideia geral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Eu tendo a prestar pouca atenção nos detalhes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Eu gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Eu gosto de controlar todas as fases de uma tarefa, sem ter que consultar outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Eu gosto de brincar com minhas ideias e ver quão longe elas vão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Sou cuidadoso (a) em usar uma forma/jeito adequado para resolver qualquer problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Eu gosto de atividades que eu posso fazer sem seguir modelos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Prefiro seguir regras ou maneiras prontas de fazer as coisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Eu gosto de problemas em que posso tentar minhas próprias formas de resolvê-los. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Quando tento tomar uma decisão, eu confio em minha própria opinião sobre a situação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Eu posso facilmente mudar de uma tarefa para outra, porque todas elas parecem-me ser igualmente importantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Em uma atividade escolar, eu gosto de combinar as minhas próprias ideias com as dos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Eu me importo mais com a ideia geral de uma tarefa que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Ao trabalhar em uma tarefa, eu posso ver como as partes se relacionam com o objetivo geral da tarefa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Eu gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 21. Ao trabalhar em uma tarefa, eu tendo a fazer todos os tipos de coisas, independentemente da importância delas para a atividade que será realizada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Quando eu estou no comando de alguma coisa, eu gosto de seguir modelos e ideias usadas no passado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Eu gosto de verificar e avaliar diferentes pontos de vista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Eu prefiro trabalhar em atividades que me permitem usar pequenos detalhes ao mesmo tempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Ao lidar com as dificuldades, eu consigo saber quais delas são mais importantes e o que fazer para enfrentá-las. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Eu gosto de situações em que posso seguir uma rotina definida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Ao discutir ou escrever sobre um tema, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Eu gosto de tarefas e problemas que possuem regras fixas a serem seguidas, a fim de concluí-las. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. Prefiro trabalhar em um projeto ou tarefa que é aceitável e aprovado pelos meus colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. Quando há várias coisas importantes para fazer, eu faço a pessoas mais importantes para mim e para os meus colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. Eu gosto de atividades que tenham uma organização, plano de realização e objetivos claros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. Ao trabalhar em uma tarefa, eu gosto de começar com minhas próprias ideias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33. Quando há muitas coisas a fazer, eu tenho uma noção clara da ordem na qual fazê-las. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. Eu gosto de participar de atividades em que posso interagir com outras pessoas como parte de uma equipe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. Eu tendo a enfrentar vários problemas ao mesmo tempo, porque eles são muitas vezes igualmente urgentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 36. Quando me deparo com um problema, gosto de resolver de uma forma que eu já sei. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37. Eu gosto de trabalhar sozinho em uma tarefa ou um problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38. Eu tendo a enfatizar a ideia geral das questões ou o efeito global de uma tarefa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39. Eu gosto de seguir regras definidas ou direções quando resolvo um problema ou faço uma tarefa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 40. Eu tendo a dar atenção igual a todas as tarefas na qual estou envolvido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 41. Quando trabalho numa atividade, eu gosto de dividir ideias e receber sugestões de outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 42. Eu gosto de atividades onde eu posso estudar e avaliar diferentes visões ou ideias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 43. Eu tendo a dar atenção total em uma coisa de cada vez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 44. Eu gosto de problemas onde eu preciso prestar atenção a detalhes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 45. Eu gosto de desafiar ideias antigas ou formas de fazer coisas e procurar outras melhores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 46. Eu gosto de situações onde eu interajo com outros e todos trabalham juntos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 47. Eu acho que quando me engajo em um problema, sempre aparece outro tão importante quanto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 48. Eu gosto de trabalhar em atividades que lidem com problemas gerais e não em detalhes pequenos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 49. Eu gosto de situações onde eu possa usar minhas próprias ideias e maneiras de fazer as coisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 50. Se há diversas coisas importantes para fazer, eu foco na coisa mais importante pra mim e ignoro o resto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 51. Eu prefiro tarefas ou problemas onde eu posso classificar os planos e métodos de outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 52. Quando há várias coisas importantes para fazer, eu escolho as mais importantes para meus amigos e colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 53. Quando eu enfrento um problema, eu prefiro tentar novas estratégias ou métodos para resolvê-lo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 54. Eu gosto de me concentrar em uma tarefa por vez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 55. Eu gosto de projeto que eu consiga completar independentemente da ajuda de outra pessoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 56. Quando começo algo, eu gosto de fazer uma lista de coisas para fazer e ordenar as coisas pela importância. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 57. Eu gosto do trabalho que envolve a análise, classificação, ou comparação das coisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 58. Eu gosto de fazer as coisas de maneiras novas que não foram utilizadas por outros no passado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 59. Quando começo uma tarefa ou projeto, me concentro nas partes mais relevantes para o meu grupo de amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 60. Eu tenho que terminar um projeto antes de iniciar outro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 61. Ao falar ou escrever as ideias, eu gosto de mostrar até onde elas podem chegar e o contexto geral das minhas ideias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 62. Eu presto mais atenção a partes de uma tarefa do que ao seu efeito global ou significância. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 63. Prefiro situações em que posso realizar minhas próprias ideias, sem depender de outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 64. Eu gosto de mudar rotinas a fim de melhorar a forma como as tarefas são feitas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 65. Eu gosto de pegar velhos problemas e encontrar novos métodos para resolvê-los. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

ANEXO BQuestionário de *Continuum* Infantil

Escola: _____ Idade: _____ Série: _____

Gênero: () masculino () feminino

Questionário de *Continuum* Infantil

Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está o seu desempenho na escola neste ano.

Exemplo:					
Por que você vai ao parque?					
1. Eu vou ao parque porque é divertido.					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	
<hr/>					
2. Eu vou ao parque para comer pipoca.					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

2. Tenho preguiça de ir à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

4. Venho à escola porque meus pais mandam.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

5 Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

6 Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

7 . Venho à escola para não ficar em casa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

8 Não sei porque venho, eu acho a escola chata.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

9 Venho para não me chamarem de burro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

10 Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

11 Venho à escola porque meus pais ficam alegres.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

12 Venho à escola para responder à chamada.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

13 Venho à escola porque é aqui que se aprende.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

14 Venho à escola para não receber faltas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

15 Venho porque eu gosto de vir à escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

16 Venho à escola para aprender.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

17 Não tenho vontade de vir à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

18 Venho porque fico feliz quando estou na escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

19 Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

20 Venho à escola para aprender mais.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

21. Venho à escola para ser alguém na vida.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

22. Venho à escola porque me sinto bem aqui.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

23. Venho à escola para não reprovar.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

24 Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

25 Venho à escola porque acho legal aprender.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

ANEXO C

Declaração de Concordância dos Serviços e/ou de Instituição Coparticipante



maedeus.edu.br
 Rua Rio de Janeiro, 670 - centro
 Londrina/PR - Brasil
 CEP 85.010-150
 (41) 3878-6800

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
 Co-Participante**

Londrina, 09 de agosto de 2018

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
 Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colégio Mãe de Deus, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Jogos de regras, sua associação com os estilos intelectuais e a motivação para aprender no Ensino Fundamental I" sob a responsabilidade de Roberta Rosseti Fior da Rosa Santos, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 30/11/2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão alunos do 2º, 3º, 4º e 5º anos, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Sonara Maria Lopes de Oliveira
 Ir. Sonara Maria Lopes de Oliveira
 Coordenadora Pedagógica

COLÉGIO MÃE DE DEUS
 Ed. Infantil, Ens. Fundamental, Médio e Normal
 Aut. de Func. Doc. 1069/153 DOE 28/10/53
 Rec. do Estat. Foz. 1943/02 UCE 03/06/82
 Entidade Mantenedora: Instituto Social
 Educativo e Beneficente Novo Signo
 Fone: 3878-6800 - Fax: 3878-6840
 Rua Paraná, 645 - Centro - LONDRINA-PARANÁ



**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Londrina, 15 de agosto de 2018

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UUEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola Municipal Doutor Claudio de Almeida e Silva, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Jogos de regras, sua associação com os estilos intelectuais e a motivação para aprender no Ensino Fundamental I" sob a responsabilidade de Roberta Rosseti Flor da Rosa Santos, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 30/11/2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão alunos do 2º, 3º, 4º e 5º anos, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



 Mary de Oliveira Bezerra
 Diretora

Mary de Oliveira Bezerra
Dir. Port. 158/18 de 01/01/18

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: “Jogo de regra e sua associação com os estilos intelectuais e a motivação para aprender no Ensino Fundamental I”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **JOGO DE REGRA E SUA ASSOCIAÇÃO COM OS ESTILOS INTELLECTUAIS E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL I**, a ser realizada na própria escola. O objetivo da pesquisa é investigar a relação existente entre os jogos de regras, os estilos intelectuais e a motivação para aprender em alunos do Ensino Fundamental I. A participação da criança é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo a três instrumentos e um recurso didático. O primeiro investigará como ele(a) prefere realizar as atividades do dia a dia, o segundo se refere a um questionário que apresenta motivos que levam a criança a frequentar a escola, o terceiro será um subteste que avalia a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas e, por último, o jogo de regras, que investigará a capacidade de resolução de problemas. A coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 1 hora.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade para os fins desta e de outras pesquisas futuras e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança.

Esclarecemos ainda que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são o mapeamento dos estilos intelectuais, a motivação para aprender, bem como o levantamento e a associação desses com o jogo e regra. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. A pesquisa não causará danos às dimensões

físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder as escalas, o participante poderá informar a pesquisadora a qualquer momento e ele(a) será atendido(a) prontamente para o esclarecimento de dúvidas e, se for o caso, encaminhado(a) para atendimento psicológico ou caso queira interromper a sua participação da presente pesquisa, ela ocorrerá sem qualquer ônus. Ao final da pesquisa, informaremos a escola dos resultados obtidos, como também nos colocamos à disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisadora responsável: Roberta Rosseti Flor da Rosa Santos, João Huss 855, Gleba Palhano – Londrina, PR; (43) 3361-5795, (43) 99655-0372, roberta_rosseti@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2018.

Roberta Rosseti Flor da Rosa Santos

RG: 12.714.050-2

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Assentimento Livre e Esclarecido da Criança

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____