

MOTIVAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

CAVENAGHI, Denise Maria¹

Faculdade Integradas Maria Imaculada
denisecavenaghi@gmail.com

OLIVEIRA, Lucinda Andréa Goulart de²

Faculdade Integradas Maria Imaculada
psicopedagogalucinda@gmail.com

RESUMO

A motivação tem sido estudada por diversas teorias como fator que pode influenciar o desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Na Teoria da Autodeterminação a motivação ocorreria em um *continuun* de internalizações de autorregulação do comportamento, partindo da desmotivação para a motivação extrínseca culminando o processo com a motivação intrínseca. Na Teoria de Metas de Realização, enfoca-se que a meta aprender é superior à meta performance em relação à motivação no processo de aprendizagem. As expectativas positivas de sucesso estudadas pela Teoria da Autoeficácia elevam a motivação. Na Teoria da Atribuição Causal, as crenças sobre as causas dos eventos influenciam de maneira positiva ou negativa a motivação. A intervenção psicopedagógica junto à equipe escolar pode contribuir com a promoção da motivação no processo de ensino e aprendizagem. Este artigo enfocará uma breve revisão bibliográfica segundo os principais autores da área, enfocando a motivação do aluno no Ensino Fundamental I e o processo de aprendizagem, envolvendo a contribuição da atuação psicopedagógica no contexto escolar.

Palavras-chave: Motivação. Aluno. Psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Psicologia e Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Especialização em Neuropsicologia pelo CEPSIC do HC- FMUSP; Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada - FIMI; Docente das Faculdades Integradas Maria Imaculada -FIMI; Psicóloga da Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu e de Mogi Mirim; Psicóloga Clínica.

² Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI (2006); Mestre em Educação – UNICAMP; Especialização em Matemática para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Especialização em Psicopedagogia – UNICAMP. Psicopedagoga clínica. Professora de Ensino Fundamental I na rede Sesi.

O desempenho dos alunos tem sido tema discutido no meio científico e a motivação é considerada um dos fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que parece influenciar este desempenho. O conhecimento a respeito dos processos motivacionais do aluno pode contribuir para o trabalho do psicopedagogo na área clínica e institucional. Os aspectos motivacionais têm sido relacionados com a aprendizagem escolar de forma que esta relação é considerada recíproca, a motivação influencia os processos de aprendizagem assim como a aprendizagem interfere na motivação (MITCHELL, 1992; PFROMM, 1987; SCHUNK, 1991 apud MARTINELLI e GENARI, 2009).

A motivação é definida por alguns autores como uma energia interna, a qual é considerada responsável por iniciar, dirigir e manter o organismo direcionado numa determinada ação (LOURENÇO e PAIVA, 2010). Outros autores enfatizam os diferentes tipos de motivação. Segundo Ryan e Deci (2000a), a motivação pode ser definida como intrínseca e extrínseca. No caso da pessoa ser motivada por fatores internos como interesse e obtenção de satisfação na execução da tarefa, ou seja, a execução da tarefa em si é motivadora, trata-se da motivação intrínseca. De acordo com os mesmos autores, a motivação extrínseca relaciona-se com o fato da sua execução estar ligada ao alcance de alguma recompensa ou esquivar de consequências aversivas, ou seja, seria controlada por fatores externos ao indivíduo.

No processo de aprendizagem, estes dois tipos de motivação podem se relacionar e complementar, assim como podem ocorrer de forma independente (MARTINELLI e SISTO, 2010). Em relação ao ambiente escolar, a conciliação destes dois tipos de motivação favorece o aprendizado, uma vez que através da motivação intrínseca o aluno escolherá a atividade por ela mesma, segundo seu interesse ou por gerar satisfação, enquanto tem o apoio da motivação extrínseca, no momento em que receberá avaliação de adultos, elogios e algum tipo de recompensa (BZUNECK, 2001a). Nas abordagens mais atuais, como a Teoria da Autodeterminação, a motivação e a personalidade humanas são investigadas pelo uso de metodologia empírica tradicional concomitante a uma metateoria que enfatiza a importância da pessoa desenvolver gradualmente recursos internos para o desenvolvimento da personalidade e da autorregulação comportamental (Ryan, Kuhl e Deci, 1997 apud Ryan e Deci, 2000b). Neste sentido, investigam-se as tendências de crescimento da pessoa e necessidades psicológicas inatas que são a base para a automotivação e integração da personalidade (Ryan e Deci, 2000b). Nesta teoria, a motivação é estudada a partir do desenvolvimento e da promoção da autonomia dos alunos, sendo que a motivação ocorre em um processo contínuo que parte da desmotivação, segue para a motivação extrínseca até alcançar a motivação intrínseca (RYAN e DECI, 2000a).

A Teoria de Metas de Realização enfoca o conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções relacionadas às expectativas dos alunos frente às tarefas acadêmicas, a meta adotada definirá o motivo ou razão que leva o indivíduo a realizar a tarefa (AMES, 1992).

Outras teorias estudam a motivação no contexto da aprendizagem, estas seriam a Teoria da Atribuição causal e a Teoria da Autoeficácia. O comportamento sofre influência de processos como a cognição, a motivação, o afeto e a seleção de atividades e ambientes (BANDURA, 1993; PAJARES, 1996; SCHUNK, 1995 apud MEDEIROS et al., 2000). Segundo Bzuneck (2001b), a autoeficácia seria referente às expectativas, ao julgamento, à avaliação ou percepção que o próprio indivíduo tem a respeito de suas capacidades e habilidades para realizar algo. Ainda segundo este autor, o aluno se sentirá mais motivado a partir do momento em que acreditar que é capaz de realizar uma tarefa ou adquirir novos conhecimentos, o que leva ao esforço desde o início e mantendo-se por todo o processo, mesmo que o aluno encontre algumas dificuldades. No processo de aprendizagem a Teoria da Atribuição Causal, segundo Boruchovitch e Martini (2001), refere-se às crenças que o aluno tem sobre as causas de determinados eventos, dependendo do tipo de atribuição causal a motivação será influenciada de maneira positiva ou negativa.

O presente artigo tem por objetivo principal revisar brevemente a literatura sobre a relação entre a motivação do aluno de Ensino Fundamental I e o processo de aprendizagem escolar, enfocando qual o papel da motivação neste processo, valendo-se da exposição das definições e abordagens sobre motivação tratadas pelos principais autores da área e as contribuições da intervenção psicopedagógica no contexto escolar.

2 MOTIVAÇÃO

A motivação tem sido apontada como fator importante no processo de aprendizagem, os aspectos motivacionais são estudados sob diversas perspectivas, o que tem gerado várias teorias e abordagens que tratam deste tema. Segundo Bzuneck (2001a, p. 9) a motivação “[...] tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”. Embora ocorra uma variedade de estudos e definições, os autores parecem concordar com a dinâmica deste processo ou fatores, que “[...] levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado para um objetivo [...] asseguram a sua persistência” (PINTRICH e SCHUNK, 1996; STIPEK, 1996 apud BZUNECK, 2001a, p. 9).

Neste sentido, segundo Barrera (2010), ao se estudar motivação, enfoca-se as razões que levam o sujeito à ação, buscando os aspectos dinâmicos ou energéticos destas ações, direcionado ao que move o comportamento, concluindo que a motivação é o fator que inicia, mantém e termina uma ação. As abordagens psicológicas enfatizam aspectos, tais como os determinantes ambientais e as forças internas do indivíduo as quais se referem ao desejo, impulso, instinto, vontade, propósito e interesse, assim como fatores relacionados ao incentivo, ou seja, o alvo ou objeto que atrai ou repele o sujeito (WITTER, 1984 apud BARRERA, 2010).

Segundo Witter (1984 apud BARRERA, 2010), na Teoria Behaviorista³ a motivação é estudada com enfoque nos estímulos reforçadores ou punitivos do ambiente que determinam o comportamento, considerando os estímulos antecedentes e principalmente os consequentes que determinam se o comportamento será ou não mantido. Segundo a mesma autora, na Psicanálise⁴ a ação humana seria motivada por forças inconscientes, com a finalidade de satisfazer as pulsões sexuais e/ou agressivas. Segundo esta autora, o referencial humanista enfoca a Teoria Motivacional da Hierarquia de Necessidades⁵ proposta por Maslow (1970 apud BARRERA, 2010), enfatiza-se como desencadeadora e direcionadora da ação as forças internas dos indivíduos. Nesta teoria, a motivação é explicada segundo a organização das necessidades humanas em uma hierarquia de importância, assim na base estão as necessidades fisiológicas e em seguida as psicológicas (WITTER, 1984 apud BARRERA, 2010).

Segundo Woolfolk (2000) e Coleman (1973), na teoria da hierarquia de necessidades de Maslow, organizam-se estas necessidades em uma pirâmide, as necessidades fisiológicas são mais primitivas, ligadas à sobrevivência, como as viscerais que se referem ao alimento, água, oxigênio, sono, eliminação de restos, e outras condições necessárias para a vida; a necessidade de segurança, ligadas ao afastamento de ferimento corporal; sexo, que são básicas para a perpetuação da espécie e para a realização individual; sensoriais e motoras, relacionadas à estimulação e atividades para que o indivíduo se desenvolva adequadamente. Segundo estes mesmos autores, as necessidades psicológicas estão ligadas à aprendizagem e aos processos

³ Teoria Behaviorista: teoria da personalidade desenvolvida por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) a qual enfoca o estudo do comportamento observável analisando os padrões de respostas com base nas experiências prévias e história genética (FADIMAN e FRAGER, 1986; HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000).

⁴ Psicanálise: teoria da personalidade desenvolvida por Sigmund Freud (1856-1939) cujo núcleo seria um modelo conflitual de motivação provocado por impulsos inconscientes (FADIMAN e FRAGER, 1986; HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000).

⁵ Teoria da Hierarquia de Necessidades: teoria da personalidade desenvolvida por Abraham Maslow (1908-1970) a qual enfoca que o desajustamento psicológico seria consequência da privação de necessidades básicas, psicológicas e de crescimento (HALL, LINDZEY e CAMPBELL, 2000).

sociais, que seriam as necessidades de ordem e sentido; adequação e competência; segurança; aprovação social e amor próprio. Assim, quando o indivíduo é impossibilitado de satisfazê-las ocorre prejuízo no crescimento e na integração psicológica e ainda enfatizam que geralmente a satisfação ocorre no sentido das necessidades fisiológicas, depois as necessidades mais elevadas até satisfazer as necessidades de realização das potencialidades como ser humano.

As necessidades de ordem e sentido envolvem a busca de uma imagem significativa de seu mundo e de si mesmo em relação a este mundo, estas habilidades são essenciais para a validação de situações novas e a predição dos resultados de suas ações, permite a significação e o sentimento de controle, assim como a percepção e o pensamento mantêm a coerência e a estabilidade dos esquemas levando à racionalidade. As necessidades de adequação e competência consistem na aquisição de suposições eficientes a respeito de seu mundo e no desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais e sociais que são necessárias para enfrentar as tarefas da vida. Da mesma forma, ocorre com a capacidade de verificação da realidade, que consiste na habilidade de aprendizagem, raciocínio e outras capacidades integradoras, envolvendo a aquisição de conhecimento prático e habilidades essenciais. Quando o indivíduo sente alguma inadequação em qualquer uma destas situações pode ocorrer alguma interferência no comportamento integrado e eficiente. A necessidade de segurança se desenvolve em paralelo à necessidade de adequação, o indivíduo aprende a manter as condições que lhe assegurem a satisfação de suas necessidades. Já quando ocorre o sentimento de insegurança, este pode levar à restrição de suas atividades, por medo e apreensão, o que faz que o sujeito deixe de ter experiências de crescimento.

De acordo com Coleman (1973) e Woolfolk (2000), a aprovação e aceitação social são muito importantes para a satisfação das necessidades, pois o indivíduo, principalmente a criança, depende da assistência e aprovação dos outros para sua existência, desta forma aprende as consequências de seguir ou não as regras sociais, se encontra dificuldades nesta área ou a solidão podem gerar sérios problemas. A necessidade de amor próprio ou valor refere-se ao sentimento de estar bem consigo e ser respeitado pelos outros, os quais estão relacionados às necessidades de sentimentos de adequação e aprovação social, inicialmente é desenvolvido através dos pais e pela dominação das tarefas do desenvolvimento e resolução de problemas, que resulta em sentimentos de competência.

A necessidade de amor e ligação com os outros consiste na necessidade de amar e ser amado, o que é fundamental para o desenvolvimento e atuação saudáveis da personalidade, em contraposição a perda ou a criação com afeição inadequada podem levar a dificuldade para dar

e receber amor. A ampliação e o crescimento do *eu* / autorrealização, são os esforços para a manutenção do equilíbrio, para buscar a realização das suas potencialidades e a realização como ser humano. Alguma dificuldade nesta área pode gerar sentimento de frustração, insatisfação e insegurança, tornando a vida sem sentido e incompleta (WOOLFOLK, 2000; COLEMAN, 1973).

Na teoria de Maslow (1970, apud BARRERA, 2010), considera-se que as diversas necessidades contribuem de forma integrada para direcionar o comportamento, no entanto as mais básicas predominam sobre as mais elevadas, ou seja, enquanto as necessidades mais básicas não forem satisfeitas as mais elevadas não surgem como determinantes do comportamento. Segundo este autor, estas necessidades podem surgir de forma consciente ou inconsciente, ou seja, podem ser satisfeitas de maneira indireta ou simbólica.

Neste sentido, segundo a teoria de hierarquia de necessidades exposta anteriormente, a motivação para aprender está no nível mais elevado destas necessidades, para mobilizá-la mostra-se necessário que as demais já tenham sido satisfeitas, o que pode se tornar um desafio para o professor no ambiente escolar.

2.1 Teoria da Autodeterminação

A motivação no contexto da aprendizagem escolar tem sido estudada por diversas abordagens, dentre elas está a Teoria da Autodeterminação. Esta teoria, segundo Martinelli e Sisto (2010), define a motivação como intrínseca e extrínseca. A motivação extrínseca ocorre quando o que gera a ação são fatores ou causas externas ao indivíduo e à tarefa, a realização da atividade será por valor instrumental, ou seja, para obter alguma recompensa, reconhecimento, evitar uma consequência aversiva, ou por considerar que a realização seja necessária, mesmo não sendo agradável (MARTINELLI e SISTO, 2010; RYAN e DECI, 2000 a; LOURENÇO e PAIVA, 2010). Segundo estes autores, na motivação intrínseca o local de causalidade da ação é interno, envolvendo um componente afetivo identificado como interesse, sendo que a realização da atividade ocorre pela obtenção de satisfação na execução da tarefa, ou seja, a execução da tarefa em si é motivadora.

A importância da motivação intrínseca é enfatizada por Gottfried (1985 apud SIQUEIRA e WECHSLER, 2006), as crianças que apresentaram motivação intrínseca geralmente demonstraram alta realização escolar, conseguiram ter percepções mais favoráveis de sua competência acadêmica, apresentaram menor ansiedade, assim como menor orientação extrínseca. Segundo Guimarães (2001), o indivíduo motivado intrinsecamente apresenta uma

tendência inata e natural de buscar novidades e tarefas desafiadoras como forma de exercitar suas habilidades e dominar novas situações, o que torna este tipo de motivação propulsor da aprendizagem. Entretanto, esta autora ressalta que embora a motivação intrínseca seja considerada ideal para a aprendizagem, a motivação pode sofrer também influências de fatores ambientais, pois o aluno pode buscar a aprendizagem por interesse ou por fatores como notas e aprovação social dos pais, colegas e professores, referindo-se à motivação extrínseca.

Segundo Martinelli e Sisto (2010), os dois tipos de motivação podem se relacionar e complementar, assim como podem se dar de forma independente no processo de aprendizagem. Nas abordagens mais atuais sobre o tema, dentro da Teoria da Autodeterminação, a dicotomia motivação intrínseca e extrínseca é enfocada pelo prisma do desenvolvimento e da promoção da autonomia dos alunos (RYAN e DECI, 2000b). Segundo estes autores, o pressuposto básico da Teoria da Autodeterminação considera que os seres humanos são ativos e buscam o desenvolvimento saudável e a autorregulação, neste sentido a aprendizagem seria o esforço pessoal para satisfazer as necessidades de competência, autonomia e vínculo. Nesta teoria, ocorre a distinção de diversos tipos de regulação do comportamento que dependem da variação de intensidade da autonomia ou autodeterminação do sujeito, desta forma tanto a motivação intrínseca como a extrínseca podem ser autodeterminadas, ocorrendo segundo um *continuun* de internalização das regulações do comportamento (RYAN e DECI, 2000b).

Após o nível de desmotivação, caracterizado pela ausência de intenção ou motivação, estão contemplados vários tipos de motivação extrínseca, ou seja, por completa regulação externa, regulação introjetada, identificada, integrada e, finalmente, culminando com a motivação intrínseca como o nível mais autodeterminado e autônomo (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010, p. 45).

Segundo Bzuneck e Guimarães (2010), na Teoria da Autodeterminação considera-se que os comportamentos intencionais do indivíduo podem ser autônomos ou controlados, sendo que a “[...] autodeterminação é a experiência subjetiva da autonomia, o que culminou com a adoção corrente do termo motivação autônoma” [...] (REEVE, 2004; REEVE e JANG, 2006 apud BZUNECK e GUIMARÃES, 2010, p. 47). Estes teóricos consideram que esse processo sofre influência de fatores sociais os quais podem facilitar ou dificultar a internalização das regulações comportamentais (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010).

Nas interações que ocorrem no ambiente escolar o professor é fundamental para a promoção da motivação, os comportamentos que estabelece nesta relação podem ser considerados como um estilo motivacional promotor de autonomia ou um estilo motivacional controlador (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010). Segundo exposto por estes autores, as

pesquisas nesta área demonstram que a motivação dos alunos é de melhor qualidade quando os professores adotam o estilo que promove a autonomia em comparação com a adoção do estilo controlador.

Outros aspectos, além da interação professor-aluno e do estilo do professor podem interferir no processo de aprendizagem e na motivação, tais como o conteúdo trabalhado, a forma de avaliação, as mensagens transmitidas pelo professor e fatores do próprio aluno como o estabelecimento de metas e objetivos que focalizam no aspecto qualitativo do envolvimento do aluno com sua aprendizagem (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010).

2.2 Teoria de Metas de Realização

Na Teoria de Metas de Realização, as metas consistem em um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções relacionadas às expectativas dos alunos frente às tarefas acadêmicas, seriam as maneiras de enfrentar estas tarefas, assim como a meta de realização adotada traduz o propósito, o motivo ou razão que leva o indivíduo a realizar a tarefa (AMES, 1992).

Segundo Bzuneck (1999 apud ZENORINI E SANTOS 2010), as terminologias utilizadas para definir-se as metas variam entre os estudiosos do assunto, mas pode-se perceber uma convergência semântica nestas definições. Segundo este autor, estas metas podem ocorrer de forma simultânea e são importantes para revelar as variações individuais no desenvolvimento de diversos tipos de motivação, não sendo válidas para classificar o aluno em motivado ou desmotivado. Neste artigo, serão utilizados os termos meta aprender e meta performance, segundo Zenorini e Santos (2010), na primeira o aluno tem a orientação para o crescimento intelectual, valorizando o esforço pessoal, consegue enfrentar desafios e utilizar estratégias de aprendizagem mais efetivas. Na meta performance o aluno demonstra maior preocupação em demonstrar sua inteligência, destacar-se e evitar situações em que pode parecer incapaz. Segundo estes autores, os estudos nesta área evidenciam que a meta aprender apresenta superioridade em relação à meta performance, entretanto alguns estudos demonstram que a orientação adotada trará benefícios dependendo do contexto da atividade. Ainda em relação à meta performance, segundo Zenorini e Santos (2010), alguns autores destacam que pode ser enfocada segundo o fator evitação e o fator aproximação, os alunos que são orientados à meta aprender e à meta performance-aproximação tendem a apresentar padrões de aprendizagem mais adaptativos, diferindo daqueles orientados à meta performance-evitação.

2.3 Teoria da Autoeficácia

No sentido de estudar as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem alguns autores enfocam a Teoria da Autoeficácia com base na teoria de Bandura, na qual as crenças de autoeficácia referem-se às expectativas ligadas ao *self*. Segundo Schunk (1991 apud BZUNECK, 2001b, p. 116) “[...] na área escolar, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida”. Neste enfoque, consideram-se as crenças pessoais, ou seja, se o sujeito acredita ou não que possui as capacidades necessárias para realizar a tarefa, estas pessoas avaliam e consideram as suas potencialidades, o objetivo da tarefa e as ações necessárias para atingir este objetivo.

Segundo Bandura (1986; 1989; 1993 apud BZUNECK, 2001b, p.118), a motivação é influenciada pelos julgamentos de autoeficácia na medida em que “[...] influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca de objetivos”. No contexto escolar, estas crenças influenciam o aluno a envolver-se nas atividades por acreditar que possui as habilidades, conhecimentos e talentos para conseguir realizar as tarefas com êxito e adquirir novos conhecimentos, melhorar suas habilidades e dominar o conteúdo. Desta forma, o aluno manterá sua motivação do início ao fim do processo (BZUNECK, 2001b).

As crenças de autoeficácia, segundo Bandura (1986 apud BZUNECK, 2001b), têm fontes que podem atuar de forma independente ou combinada e a partir delas o aluno avalia seu grau de eficácia desde o início até o final do processo. Segundo este autor, estas origens consistem em: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. As experiências de êxito são as mais importantes no processo, pois a partir de experiências repetidas de sucesso o aluno recebe informação convincente de que conseguirá concluir as atividades propostas, entretanto se ocorrer um histórico de fracassos isto afetará negativamente as crenças de autoeficácia e trará ansiedade frente a novos desafios (Schunk, 1989 apud BZUNECK, 2001b).

Experiências vicárias se referem à observação das consequências de sucesso ou fracasso dos colegas que realizaram a atividade proposta, se estes atingiram êxito, o aluno acreditará que também poderá conseguir este resultado, caso os colegas não atinjam os objetivos propostos sua crença de autoeficácia diminuirá. Neste sentido, as experiências vicárias têm uma influência

relativa nas crenças de autoeficácia por terem seu efeito anulado se houver experiência de fracasso ou se o modelo for considerado mais capaz (BZUNECK, 2001b).

A persuasão verbal são informações dadas aos alunos de que estes têm capacidades para realizar determinada tarefa, ela pode influenciar as crenças de autoeficácia se a pessoa que a fornece tiver credibilidade e se houver sucesso no empreendimento. Entretanto, caso ocorram fracassos repetidos isso diminuirá as crenças de autoeficácia (BZUNECK, 2001b). Segundo este autor, os estados fisiológicos se referem ao estado do aluno perante a realização de determinada atividade, caso perceba que o nível de ansiedade está muito alto, isto poderá levar à crença de que não tem as habilidades necessárias para sua realização.

Estes quatro fatores não são únicos determinantes das crenças de autoeficácia, pois o aluno realizará um processamento cognitivo através do qual ocorrerá a ponderação entre fatores pessoais e ambientais na realização de determinadas tarefas, desta forma o aluno fará uma inferência pessoal a partir das habilidades que possui, as experiências passadas e os diversos componentes da situação (BANDURA, 1986 apud BZUNECK, 2001b). Neste sentido o papel do professor, torna-se fundamental no desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos, sendo responsáveis por proporcionar experiências de sucesso, incentivar e comunicar expectativas positivas em relação às suas capacidades (BZUNECK, 2001b).

Segundo Schunk e colaboradores (1989; 1991 apud BZUNECK, 2001b), o estabelecimento de metas pelo professor ou pelo próprio aluno é uma estratégia que favorece as crenças positivas de autoeficácia, para isso estas metas precisam ser próximas, específicas e com nível adequado de dificuldade. Entretanto, segundo este autor, as crenças de autoeficácia são importantes na motivação do aluno, mas não são fator isolado ou o único responsável pela motivação, é necessário considerar outros fatores, tais como as reais capacidades, habilidades e conhecimentos adquiridos, se o aluno tem expectativas positivas, se os resultados têm valor para ele e a quais fatores ele atribui seu sucesso ou fracasso.

2.4 Teoria de Atribuição Causal

Este aspecto foi estudado por Weiner (1985 apud BORUCHOVITCH e MARTINI, 2001) na Teoria de Atribuição Causal que se refere às atribuições de causalidade que o aluno faz perante determinada tarefa ou situação, consiste em crenças pessoais sobre as causas que o levaram ao sucesso ou fracasso. Segundo este autor, há uma classificação que define algumas dimensões de causalidade, as quais são: a localização, sendo a causa interna ou externa ao

aluno; controlabilidade, se o aluno tem ou não controle sobre a causa; estabilidade seria se o aluno interpreta a causa como estável ou não estável. Ainda neste sentido, o autor refere que as dimensões de atribuição de causalidade interferem nas expectativas de sucesso ou fracasso, na motivação e nas emoções dos alunos e, desta forma, esta teoria consegue integrar o pensamento, o sentimento e a ação futura do aluno. Alguns estudos indicam que as dimensões de causalidade podem ser modificadas através de programas de retreinamento, no qual as atribuições que não são favoráveis ao desenvolvimento da motivação para a aprendizagem podem ser alteradas para atribuições mais favoráveis, aumentando assim a motivação do aluno para a realização das atividades propostas e melhorando seu desempenho (BORUCHOVITCH e MARTINI, 2001).

A motivação tem sido considerada em alguns estudos como aspecto que define o sucesso ou fracasso na aprendizagem do aluno mais do que o nível de capacidade ou inteligência que este demonstra (SKINNER, 1997; DWECK, 1999; MARSH, 1990; STERNBERG e KOLLIGIAN, 1990 apud NEVES e FARIA, 2004).

2.5 Intervenção psicopedagógica

Na intervenção psicopedagógica clínica e institucional o profissional poderá trabalhar com os aspectos motivacionais envolvidos no processo de aprendizagem, intervindo junto aos alunos e equipe escolar. Poderá propor atividades que levem a maior reflexão a respeito das causas e explicações sobre o desempenho, das concepções acerca da inteligência e competências pessoais dos alunos, desta forma a equipe escolar poderá favorecer aos estudantes avaliações e percepções mais positivas e ajustadas de si mesmos levando-os à formação de padrões de realização mais adaptativos e a formação de expectativas de autoeficácia acadêmica positivas. Este trabalho seria preventivo, por influenciar as realizações futuras positivamente, promovendo o sucesso escolar e evitando possível abandono escolar (NEVES e FARIA, 2004).

Segundo Fini (1996), o trabalho do psicopedagogo pode focar o atendimento visando solucionar problemas instalados, mas vai além disso quando atua no contexto de pesquisa e educacional, podendo desenvolver pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem, realizar o diagnóstico individual ou de situações escolares, atender individual ou em grupo, focar no trabalho preventivo e de assessoria para a equipe escolar.

Na intervenção junto à equipe escolar o psicopedagogo poderá orientar na análise sobre as formas de pensar e aprender enfocando o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir das condições reais dos alunos promovendo a motivação para aprender (WERNECK, 2000 apud TABILE e JACOMETO, 2017). Neste sentido, professores da rede pública e privada

consideram que dinâmicas e atividades criativas podem motivar positivamente os alunos, o que leva estes autores à conclusão de que a motivação dos professores, além do ambiente escolar e das estratégias de ensino são responsáveis pela motivação dos alunos e pela melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem (TABILE e JACOMETO, 2017).

Bzuneck (2010) sugere algumas estratégias de ensino que podem contribuir com o despertar, o desenvolvimento e a manutenção da motivação dos alunos, as quais se referem ao grau de significado e relevância das tarefas; o caráter motivador da tarefa em si; complementos e o tipo de reação do professor frente às tarefas cumpridas e avaliadas. O conhecimento do professor a respeito dos interesses e valores pessoais dos alunos contribui para que as tarefas sejam elaboradas de forma que os alunos vejam significado e importância na aprendizagem por relacionar estas atividades com suas vidas, preocupações e interesses pessoais (MITCHELL, 1993; REEVE et al., 2004 apud Bzuneck, 2010). O valor instrumental demonstrado pelo professor pode levar o aluno a investir na tarefa pela sua utilidade para atingir determinados objetivos pessoais (ECCLES e WIGFIELD, 2002 apud Bzuneck, 2010). A valorização que o professor atribui à disciplina ministrada pode influenciar a motivação por gerar uma conotação afetiva que facilitaria a motivação (BZUNECK, 2010).

Segundo este autor, para que as atividades sejam estimulantes precisam ser desafiadoras, o que exige que o professor elabore tarefas com graus variados de desafio, ou seja, baseados no nível de desenvolvimento cognitivo e conhecimento atual dos alunos, o grau de dificuldade precisa ser intermediário e possível de ser realizado. Stipek (1998 apud BZUNECK, 2010) sugere que para salas heterogêneas o professor elabore tarefas que tenham partes fáceis para que todos consigam realizá-las e partes difíceis, as quais somente os melhores alunos conseguirão resolver, além de sugerir que o professor tenha tarefas extras para aqueles que concluírem antes o que foi proposto. Este autor sugere que em alguns momentos o professor permita que os alunos escolham o tipo de tarefa que desejam realizar, propicie que cada um siga no seu próprio ritmo e alterne trabalhos individuais e em pequenos grupos.

Pode-se usar de embelezamentos como forma de motivar e melhorar o interesse pelos conteúdos ministrados, como:

[...] manipulação de objetos e movimento físico; conflito cognitivo; introdução de novidades; relação com comestíveis; interação com amigos do grupo; autor explícito, nas narrativas escritas; modelação; jogos; escolha de conteúdos atraentes para aquela classe; relacionamento com a vida animal ou vegetal; fantasia; humor; e apresentação de casos ilustrativos (BERGIN, 1999 apud BZUNECK, 2010, p.23-24).

A maneira como o professor reage perante as atividades realizadas fornecendo *feedback* e avaliando as produções podem influenciar os aspectos motivacionais e da mesma forma a atribuição de causalidade dos estudantes (BZUNECK, 2010). Pesquisas indicam que nesta devolutiva é importante que o professor interaja com o aluno fornecendo informações, ajudando e orientando não somente sobre as causas relacionadas ao esforço e à capacidade, mas também considerando as variáveis interpessoais como conhecimentos prévios e uso de estratégias de aprendizagem (BROPHY, 1999; BUTLER E WINNE, 1995; STIPEK, 1996 apud BZUNECK, 2010).

Diante da realidade educacional o professor encontra dificuldades e limitações, o papel da atuação psicopedagógica neste contexto enfocaria a formação de toda a equipe escolar. Segundo Bzuneck (2010) o professor se sentiria menos sobrecarregado e menos estressado se toda a equipe escolar o apoiasse e trabalhasse em conjunto criando um clima orientado para o aprender, o qual seria percebido pelos alunos como voltado para seu desenvolvimento em termos de potencialidade e personalidade.

A psicopedagogia institucional pode trabalhar com a equipe escolar levando à reflexão sobre os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, considerando o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social. O enfoque psicopedagógico pode contribuir com a orientação à equipe escolar de forma que o Projeto Político Pedagógico da escola e o planejamento dos professores estejam mais contextualizados e atendam à realidade dos alunos (FINI,1996).

Uma visão mais abrangente do aluno contribui para que o planejamento seja mais funcional desde o Projeto Político Pedagógico até o planejamento das aulas dos professores, o que influenciará de forma positiva a motivação tanto da equipe escolar como dos alunos, por se criar um clima dentro da instituição voltado ao desenvolvimento e aprendizagem (FINI,1996; BZUNECK, 2010).

O trabalho psicopedagógico pode contribuir junto aos professores pela orientação de estratégias de ensino mais adequadas e contextualizadas às habilidades, desenvolvimento e interesses dos alunos, o que possibilita a elaboração de graus de desafio dentro das possibilidades de realização dos mesmos. Além das estratégias de ensino, mostra-se necessária a reflexão e análise das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, este trabalho promoveria a motivação frente às atividades propostas (BZUNECK, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das teorias expostas, pode-se considerar que os aspectos motivacionais são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois são estes que iniciam, movem e mantêm a pessoa na direção para a realização de uma tarefa. Estas teorias indicam que os fatores motivacionais podem ser trabalhados no contexto escolar considerando a interação professor-aluno, a qual é discutida e enfatizada como promotora da motivação, o que influenciará no desempenho durante a realização das tarefas escolares e aprendizagem dos conteúdos propostos em sala de aula.

Na abordagem da Teoria da Autodeterminação considera-se que o professor contribui de maneira mais eficaz com a motivação quando adota um estilo que promove a autonomia, favorecendo o processo de autorregulação e satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculo dos alunos.

O professor pode orientar os alunos no estabelecimento de metas e objetivos que auxiliem nas expectativas de realização das tarefas acadêmicas, incentivando a meta aprender, segundo a Teoria de Metas de realização, a qual se mostra mais favorável à aprendizagem por levar o aluno a utilizar estratégias de aprendizagem mais eficazes por orientar para o desenvolvimento e crescimento intelectual e o enfrentamento de desafios.

Em relação às expectativas de aprendizagem dos alunos, a Teoria da Autoeficácia evidencia o trabalho do professor no sentido de possibilitar experiências de sucesso, incentivando, dando devolutivas claras e orientando o aluno em relação às suas habilidades e capacidades, permitindo a construção de crenças mais favoráveis de autoeficácia. Estas experiências podem ter mais êxito se as metas estabelecidas forem objetivas, específicas e próximas de serem atingidas. Desta forma, poderá atingir o objetivo mais rapidamente, o que poderá levar o aluno a acreditar que conseguirá realizar as tarefas seguintes, fortalecendo suas crenças de autoeficácia.

As crenças que os alunos formam frente às situações de aprendizagem a respeito das causas que os levaram ao sucesso ou fracasso precisam ser percebidas pelo professor, pois interferem na realização das tarefas e estudos. Segundo a Teoria da Atribuição Causal, o professor tem a possibilidade de ajudar na formação de atribuições mais favoráveis ao processo de aprendizagem, pois estas atribuições interferem não apenas na motivação como nos aspectos afetivos e práticos.

A devolutiva e avaliação dadas aos alunos podem ser outros aspectos analisados junto aos professores. Para promover a motivação é aconselhável ao professor que reflita com o aluno

e o oriente em relação ao esforço, às habilidades, estratégias e conhecimentos necessários para realização da atividade proposta. Por esta abordagem o professor poderá auxiliar o aluno a desenvolver novas habilidades e estratégias que favoreçam sua aprendizagem, o que influenciará de forma positiva os aspectos motivacionais.

Neste sentido, a psicopedagogia pode contribuir com a promoção da motivação não só dos alunos como da equipe escolar, melhorando o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, C. Classrooms: Goals, Structures and Students Motivation. **Journal of Educational Psychology**, v.84, n.3, p.261-271, 1992. Disponível em:

<https://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf>. Acesso em: 16 março 2018.

BARRERA, S.D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**. v.8, n.2, p.159-175, ago/dez.2010. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/14065/8886>>. Acesso em: 02 set. 2017.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (Orgs.) **A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; _____. (Orgs.) **A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

_____. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; _____. (Orgs.) **A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

_____. Como Motivar Alunos: Sugestões Práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (Orgs.) **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; 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.E.R. (Orgs.) **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COLEMAN, J.C. **A Psicologia do Anormal e a Vida Contemporânea**. São Paulo: Pioneira, 1973.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: HARBRA, 1986.

FINI, L.D.T. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SISTO, F.F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, S.E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (Orgs.) **A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HALL, C.S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J.B. **Teorias da Personalidade**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. DE A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313/195>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MARTINELLI, S. de C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.14, n.1, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26118733003>>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____; SISTO, F. F. Motivação de estudantes: Um estudo com crianças do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027284008>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MEDEIROS, P. C. et al. A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Ribeirão Preto, v.13, n.3, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v13n3/v13n3a02.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

NEVES, S.P.; FARIA, L. Concepções pessoais de competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. **Psicologia**, v.18, n.2, Lisboa, jul. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v18i2.432>>. Acesso em: 08 set. 2017.

RYAN, M.R.; DECI, E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, p.54-67, 2000a. Disponível em: <<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2018.

RYAN, M.R.; DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, v.55, n.1, p.68-78, jan. 2000b. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2018.

SIQUEIRA, L.G.G.; WECHSLER, S.M. Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica**.v.5, n.1, p. 21-31, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100004>. Acesso em: 19 dez. 2017.

TABILE, A.F.; JACOMETO, M.C.D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v.34, n.103, p. 75-86, 2017. Disponível em:

<<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/519/fatores-influenciadores-no-processo-de-aprendizagem--um-estudo-de-caso>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (Orgs.) **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

