

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANA SOUSA SILVA RIOS COSTA

**RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR
EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**POUSO ALEGRE
2017**

MARIANA SOUSA SILVA RIOS COSTA

**RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR
EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Sapucaí, na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação, como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Maria da Silva Sales Oliveira.

**Pouso Alegre
2017**

COSTA, Mariana Sousa Silva Rios. Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I / Mariana Sousa Silva Rios Costa. Pouso Alegre: 2017. 84f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2017.

Orientadora: Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

1. Educação. 2. Motivação. 3. Desempenho escolar.

CDD: 370

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**” foi defendida, em 27 de abril de 2017, por Mariana Sousa Silva Rios Costa, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98010169, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Profa. Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
Examinadora



Profa. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Dedico este trabalho aos amores da minha vida: minha filha Raquel e meu marido Júlio, pelo amor, carinho, apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido saúde, força e a coragem necessárias para superar os obstáculos e dificuldades que surgiram nesse percurso.

Ao meu amado esposo Júlio e a minha amada filha Raquel pelo incentivo, parceria, compreensão e apoio incondicional.

Às Professoras Neide Pena e Rita Stano, pelas contribuições e sensibilidade que tornaram o esse estudo ainda mais coerente.

Aos colegas de mestrado Daniela e Guilherme, por toda contribuição que me destinaram.

A todos os colegas, professores, funcionários e familiares que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esse projeto se concretizasse.

A minha querida orientadora, Professora Dra. Sandra Sales, pela paciência, carinho e dedicação.

“[...] a satisfação de algumas necessidades é temporal e passageira, ou seja a motivação humana é cíclica: o comportamento é quase um processo contínuo de resolução de problemas e de satisfação de necessidades, à medida que vão surgindo”.

Mamede-Neves (1999)

COSTA, M. S. S. R. **Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental I**. 2017. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.

RESUMO

Este estudo objetivou estudar o processo motivacional na escola por meio da correlação entre motivação e o desempenho escolar para contribuir com os professores em suas práticas. A motivação pode ser compreendida como uma força que gera, mantém e impulsiona as ações dos seres humanos. A presença cada vez mais constante de alunos desmotivados, sem comprometimento ou sem envolvimento com as atividades escolares, vêm estimulando várias pesquisas e também a produção e ampliação de teorias e abordagens. Entre essas teorias, há a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan desenvolvida em 1985. A metodologia utilizada no presente estudo foi a pesquisa quantitativa com a participação de 88 alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental, de ambos os gêneros e com idades compreendidas entre 10 e 11 anos, de uma escola municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados: 1) a Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ); 2) Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os resultados obtidos neste estudo apontam correlação da motivação extrínseca com todos os subtestes (Escrita, Aritmética e Leitura) do TDE. Já o resultado referente à motivação intrínseca indica uma correlação fraca com o subteste do TDE de Leitura, não havendo relação da motivação intrínseca com os subtestes de Escrita e Aritmética.

Palavras-chaves: Educação. Motivação. Desempenho escolar.

COSTA, M. S. S. R. **Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental I**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.

ABSTRACT

This study aimed to study the motivational process in school through the correlation between motivation and school performance to contribute to teachers in their practices. Motivation can be understood as a force that generates, maintains and drives the actions of human beings. The increasingly constant presence of unmotivated students, without commitment or without involvement with school activities, has stimulated several researches and also the production and expansion of theories and approaches. Among these theories there are Deci and Ryan's Theory of Self-Determination Theory developed in 1985. The methodology used in the present study was the quantitative research with the participation of 88 students enrolled in the fifth grade of elementary education, of both genders and aged between 10 And 11 years, from a municipal school in a city in the the south of Minas Gerais. Two instruments were used for data collection: 1) the Scale for Assessement of School Motivation in Children and Adolescents (EAME-IJ); 2) School Performance Test (TDE). The results obtained in this study point to the correlation of extrinsic motivation with all the subtests (Wrting, Arithmetic and Reading) of TDE. The result related to intrinsic motivation indicates a weak correlation with the Reading TDE subtest, and there was no relation of the intrinsic motivation with the subtests of Writing and Arithmetic.

Keywords: Education. Motivation. School performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras:

Figura 1 – O *continuum* dos estilos regulatórios da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), mostrando o *locus* de causalidade motivacional, autorregulador e percebido de comportamentos que variam no grau em que são autodeterminados25

Quadros:

Quadro 1 – Diferenças entre a teoria mecanicista e a humanista.....21

Quadro 2 – Quadro comparativo do tripé da educação34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da amostra	60
Tabela 2: Correlação entre Motivação Intrínseca e o Teste TDE	60
Tabela 3: Correlação entre Motivação Extrínseca e o Teste TDE	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EAME-IJ	Escala para a Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 MOTIVAÇÃO: CONCEITOS E TEORIAS	16
2.1 TEORIA MECANICISTA	20
2.2 TEORIA HUMANISTA.....	21
2.3 TEORIA COGNITIVISTA	22
2.4 MOTIVAÇÃO: TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	23
2.5 MOTIVAÇÃO DO ALUNO.....	27
3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESCOLAR	34
4 DESEMPENHO ESCOLAR	40
4.1 DESEMPENHO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO.....	45
5 METODOLOGIA.....	55
5.1 TIPO DE PESQUISA	55
5.2 PARTICIPANTES	56
5.3 INSTRUMENTOS	56
5.3.1 Escala para a Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ).....	56
5.3.2 Teste de Desempenho Escolar (TDE)	57
5.4 PROCEDIMENTOS	58
5.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	59
6 RESULTADOS	60
7 DISCUSSÃO.....	63
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	67
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	77
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	80

1 INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado Relação entre “Motivação e Desempenho Escolar em Alunos do Ensino Fundamental I” insere-se na Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Avaliação do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí e vincula-se ao grupo de pesquisa Avaliação nos Contextos de Ansiedade, certificado pela Univás.

A escolha do tema ocorreu devido à observação da ausência de motivação dos alunos do ensino fundamental, com os quais tive contato e trabalhei enquanto profissional da psicologia. Os alunos do quinto ano foram estrategicamente escolhidos nesta pesquisa, pelo fato de já estarem inseridos no último ano do ensino fundamental I e terem sido apontados pelos professores, como sendo os alunos mais desmotivados do fundamental I. Os alunos inserem-se na faixa etária de 10 e 11 anos.

O objetivo do estudo pautou-se em compreender a relação existente entre a motivação e o desempenho escolar por meio da correlação entre eles de maneira a contribuir com os professores em suas práticas profissionais. E os objetivos específicos são: identificar o nível de motivação intrínseca e extrínseca e motivação geral dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I; Determinar a relação dos tipos de motivação com as dificuldades de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental I; Correlacionar os dados levantados com o Teste de Desempenho Escolar (TDE).

A pesquisa pretende contribuir para compreensão da relação da motivação no âmbito escolar e possibilitar que essa interação seja levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem. É recorrente a reclamação dos professores de que suas salas de aulas estão cheias de alunos desmotivados, desinteressados, sem a menor vontade de realizar tarefas ou, até mesmo, de participar das aulas. Também se reconhece que o aluno só aprende verdadeiramente quando ele se empenha em aprender, ou seja, quando ele está motivado. O interesse no processo de aprendizagem é vital para que o aluno aprenda e retenha o conhecimento, conseguindo, até mesmo, ir além do que lhe foi proposto pelo o professor.

Desde de o início da educação básica, há a preocupação de que o aluno se motive para aprender e que se autorregule para seu processo de aprender. A

educação necessita de um olhar em relação ao desempenho escolar, que atenda às necessidades formativas dos alunos com o objetivo de torná-los capazes e preparados para enfrentar as mudanças e desafios que o progresso e a evolução social naturalmente irão trazer. Para isso, é preciso considerar que o conhecimento é uma construção individual e coletiva, e cabe à escola o papel de fornecer condições adequadas a essa construção. Portanto, esse trabalho justifica-se pela importância científica e sua aplicabilidade no contexto educacional, por possibilitar aos profissionais da área da educação respaldo científico nas reflexões e dados a serem levantados por futuras pesquisas, bem como para que tenham subsídios para intervir e facilitar o aprendizagem das crianças.

Diante dos aspectos pesquisados e expostos na fundamentação teórica do presente trabalho, procura-se entender como se manifesta a motivação dos alunos do Ensino Fundamental I. Com base na problematização, parte-se da hipótese de que: a motivação apresenta relação com o desempenho escolar, indicando resultado satisfatório ou insatisfatório de acordo com a motivação ou não motivação do aluno.

As variáveis pesquisadas e abordadas neste estudo têm sido alvo recorrente de pesquisas na área da psicologia e da educação, devido a sua relevância para o ensino e aprendizagem. O estudo acerca dessas variáveis não é inédito, porém está longe de ser esgotado.

Relacionar motivação e aprendizagem implica que o aluno consiga desenvolver estratégias para que ele assuma um comportamento que vise a atingir determinada meta. Muito embora o professor não seja responsável por motivar os alunos, ele precisa conseguir criar um ambiente favorável para que o aluno, por ele mesmo, desenvolva um comportamento motivador.

A motivação é admitida como requisito importante no contexto escolar. Tem sido um desafio para os profissionais da educação encontrar recursos que tornem a escola interessante para os alunos e que lhes desperte entusiasmo, uma vez que, atualmente, estamos vivenciando uma era cercada de recursos tecnológicos com elementos capazes de fascinar o ser humano. Esse aspecto dificulta à escola proporcionar elementos que despertem interesse e motivação similares aos da tecnologia às quais os alunos têm acesso fora do ambiente escolar. Entende-se a importância da educação para o desenvolvimento do

indivíduo, entretanto, torna-se desafiador fazer com que os alunos entendam a relevância da aprendizagem para a sua formação.

Os estudos sobre motivação se dividem em demonstrar qual tipo de motivação, se a extrínseca ou se a intrínseca, que conseguiria manter o aluno motivado em realizar uma tarefa. Alguns autores, como Deci e Ryan (2000), reconhecem que ambas as motivações, por meio de adaptações, conseguem motivar os alunos, já que elas se relacionam e se complementam.

Ao longo do tempo, os estudos sobre a motivação vêm se ampliando, passando de uma ótica mecanicista para uma compreensão cognitivista. O primeiro capítulo deste estudo, que trata da motivação, seus conceitos e a teoria, ilustra essa ampliação sofrida pelo tema, já que nele há elementos referentes que ilustram essa trajetória. Dentro da abordagem cognitiva, encontra-se a Teoria de Autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan, em 1985, que foi a escolhida como suporte teórico neste estudo por embasar a Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil que foi utilizada para mensurar o constructo motivação.

Na Teoria da Autodeterminação, o aluno estaria sujeito às variáveis internas (intrínseca), externas (extrínseca) e também à amotivação, que significaria a ausência de motivação. O ideal, no entanto, é que o aluno se torne autônomo, (intrinsecamente motivados) em seus estudos.

O segundo capítulo trata do processo de aprendizagem e desempenho escolar, trazendo autores como David Ausubel, que se tornou um dos grandes expoentes da teoria da aprendizagem significativa, cujo processo de armazenamento de informações é organizado hierarquicamente, diferentemente do processo de aprendizagem mecânica. Também foram mencionadas as contribuições de Paulo Freire e uma correlação entre este e Ausubel. Piaget, cujo foco era a construção do conhecimento; Vygotsky, interação social; e Wallon, afetividade, compuseram o tripé teórico da educação.

O terceiro capítulo trata do desempenho escolar e da sua relação com a motivação. Alguns autores, relacionaram o desempenho escolar como sendo a implicação da aprendizagem e do sucesso que o aluno pode ter ou não de acordo com as interações que consegue realizar tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Um aluno desmotivado tem o seu processo de ensino-aprendizagem comprometido.

O quarto capítulo descreve a metodologia adotada (quantitativa), os participantes (88), os instrumentos (Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil – EAME-IJ e o Teste de Desempenho Escolar – TDE), bem como a realização da pesquisa e da análise de dados. O quinto capítulo refere-se aos resultados, que indicam correlação entre a motivação intrínseca e todos os subtestes do TDE, que são: escrita, aritmética e leitura. Já com os resultados obtidos, acerca da correlação entre motivação intrínseca e o TDE, observou-se que houve relação fraca, apenas com o subteste de leitura, não havendo correlação entre motivação intrínseca e o subteste de escrita e de leitura do TDE. O sexto capítulo traz as discussões levantadas acerca dos resultados, e o sétimo capítulo refere-se às considerações finais. A finalização apresenta as referências das obras citadas e os dos termos utilizados que seguem em anexos.

2 MOTIVAÇÃO: CONCEITOS E TEORIAS

Este capítulo aborda algumas das principais teorias sobre a variável motivação, trazendo a perspectiva e entendimento de pesquisadores como Bzuneck, Boruchovitch, Maslow, Ryan e Deci, entre outros de igual relevância para o tema.

Bzuneck (2001) defende que a origem etimológica da palavra motivação deriva do verbo *movere*, em latim, sendo que o tempo supino é *motum* e o substantivo é *motivum* também derivado do latim. Assim, geralmente, um motivo se divide em dois componentes: primeiro, o impulso, processo interno que leva a pessoa a realizar uma ação; segundo, a conquista do objetivo que leva a uma recompensa.

Os estudos sobre a motivação humana surgiram na década de 30, buscando compreender a influência de uns sobre outros e também o aparecimento de comportamentos sociais aleatórios e hostis (CRESTANI, 2015).

Os estudos sobre a motivação humana tiveram, ao longo dos tempos, várias abordagens, passando pela ótica mecanicista (1930-1960) até os estudos que a relacionaram com a cognição (1960-1970), quando o homem passou a ser visto como um ser racional e, portanto, capaz de tomar decisões e ser naturalmente motivado. Entre 1970 e 1990, outros temas e atribuições causais passaram a ser associados, tais como motivação para a realização, ansiedade e preocupação com as diferenças individuais e qual seria o papel do ambiente sobre a motivação (GRAHAM; WEINER, 1996).

O indivíduo deixa de ser visto como alguém que é impelido e pressionado por forças e hábitos para ser visto como alguém que processa informações que são advindas de sua fisiologia interna, de seu meio físico e do ambiente social. Para Miller, Barbosa e Lima (2014), a questão da motivação humana relaciona desejo e motivo, que fazem parte da subjetividade humana, fazendo com que o indivíduo seja um sujeito ativo tendo autonomia para gerar transformações diante das demandas impostas a ele. Nesse caso, a escola contribui para a formação desse sujeito ativo, quando se transforma de um modelo de escola tradicional, focada no individualismo e na competição, para um modelo mais comunitário, permitindo que os sujeitos se insiram em atividades e práticas mais humanizadas.

Para Bzuneck (2001), a motivação vem sendo estudada como um fator psicológico, como um conjunto de fatores ou como um processo.

De acordo com Tamayo e Paschoal (2003), a motivação relaciona-se com o comportamento e com o desempenho. O comportamento é percebido como algo que é guiado por metas que são buscadas arduamente pelas pessoas que desejam conquistar determinado objetivo. Também se considera que a motivação é um processo psicológico estreitamente relacionado com o impulso para realizar determinados comportamentos.

David McClelland (1955) buscou explicar a motivação a partir da satisfação de suas três necessidades: 1 – de realização, 2 – de poder e 3 – de associação. Paul Thomas Young (1892-1978), John William Atkinson (1923-2003) e outros revisaram as teorias hedonistas clássicas e aplicaram as medidas objetivas do comportamento de aproximação e evitação aos conceitos de prazer e dor (CABRAL; NICK, 2006).

David McClelland (1953) apontou outras necessidades para os indivíduos, tais como poder, realização e afiliação. A necessidade de poder significa que o indivíduo é motivado por meio do ganho de poder; a necessidade de realização trata da própria realização que o indivíduo conquista em função de sua função e/ou trabalho; a necessidade de filiação explica a preferência de alguns por determinados grupos.

Já Herzberg, Mausner e Snyderman (1959) elaboraram a teoria dos dois fatores, dividindo os indivíduos em motivados e motivadores. Os motivados são aqueles que recebem a motivação por meio de um ato como um elogio, por exemplo. Os motivadores são os que motivam outras pessoas.

De acordo com Pintrich (2000), para a ativação da motivação é necessário que se adotem metas de pertinentes às tarefas que cada um se propõe a fazer. O autor também sugere que se estimulem as crenças motivacionais, tais como as de autoeficácia, os interesses pessoais nas tarefas a serem realizadas e a crença na importância de cada uma dessas tarefas. A partir do momento em que o indivíduo se propõe a algo, ele empenha seus interesses pessoais pois crê na importância da tarefa a ser realizada, ou seja, a motivação implica tomar metas de acordo com as tarefas propostas.

Segundo Dubrin (2003), é possível saber se uma pessoa está realmente motivada por meio do grau de esforço que ela coloca em uma determinada

atividade, a fim de atingir um objetivo. Para esse autor, a motivação é um processo extremamente complexo, pois está relacionado à diversidade do comportamento humano e, para isso, são necessários estudos que abordem especificamente esses diversos comportamentos.

Dubrin (2003) refere-se a recompensas ou punições que o indivíduo recebe de acordo com o seu comportamento perante determinadas situações. Este autor afirma que a base da Teoria do Reforço é o condicionamento operante. Trata-se da aprendizagem que o indivíduo adquire de acordo com um comportamento que ele já teve e que ocasionou uma determinada consequência, seja ela agradável ou não. A tendência é que as pessoas venham a repetir comportamentos que lhes tragam resultados prazerosos e evitem comportamentos que se convertam em resultados desagradáveis. Para Birney e Teevan (1962), os estudos contemporâneos a respeito da motivação tiveram origem em três fontes: psicoterapia, psicometria e teoria da aprendizagem. Trata-se de áreas diferentes, com divergências e métodos distintos entre si. Na psicoterapia, a motivação era vista como uma forma de aliviar os desconfortos do indivíduo; pois, para definir o objetivo do trabalho, era preciso desenvolver um sistema motivacional e equilibrar as forças psíquicas ou motivacionais. Para a psicometria, o foco era o desenvolvimento de aptidões a partir da motivação sempre associada à psicologia. E, finalmente, para as teorias da aprendizagem, já que a psicoterapia e a psicometria se desenvolveram mediante os interesses da psicologia pela motivação humana, os pesquisadores relacionaram a aprendizagem com as variáveis motivacionais na memória também.

A partir desses estudos e pesquisas, surgiram diversas definições sobre o termo visando a melhor compreensão desse constructo motivação, definições essas pautadas nas diferentes perspectivas teóricas e especialidades. Após essas diferentes conceituações, a motivação passou a ser utilizada em diferentes contextos.

Vernon (1973, p. 11) afirmou que “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente”.

Murray (1986) comenta que a motivação é um fator interno que começa, conduz e integra o comportamento dos indivíduos. Esses motivos despertam o organismo, levando-o para um determinado algo e o conserva em ação.

Para Doron e Parot (2001), a motivação faz com que os indivíduos desejem transformar as necessidades em objetos, planos e projetos. Assim, a motivação envolve:

1. A canalização das necessidades (aprendizagem);
2. A elaboração cognitiva (objetivos e projetos);
3. A motivação instrumental (meios e fins);
4. A personalização (autonomia funcional) (DORON; PAROT, 2001, p. 514).

Fiorelli (2004) define motivação como sendo um fator intrínseco ao ser humano, uma energia interior de onde o indivíduo busca estímulo para agir e atingir seus objetivos. Segundo o autor, quando uma pessoa está motivada, ela realiza suas atividades com satisfação e, certamente, terá sucesso.

Para o autor, o comportamento não é espontâneo e nem sem finalidade. Porém, ainda que o modelo básico de motivação seja praticamente o mesmo para todos, o resultado pode variar muito, pois depende da percepção do estímulo.

Sampaio (2005) define motivação como:

A motivação é um termo usado para cobrir explorações sobre o “porquê” do comportamento. Muitos psicólogos têm tentado listar as motivações e necessidades que explicam a direção, o vigor e a persistência do comportamento. Um motivo é uma necessidade ou desejo que inclui energia e direção para se cumprir um objetivo. Pode-se depreender das explicações anteriores que a motivação é a grandeza que dirige as ações humanas e sua força reside no mais íntimo das pessoas, podendo ser alterada, porém jamais exterminada (SAMPAIO, 2005, p. 8).

Disso se compreende, pelas palavras de Sampaio (2005), que a motivação implica uma necessidade ou desejo que fazem com que os indivíduos se movam e gastem energia para obtê-los.

Também se pôde perceber que a motivação se tornou uma condição essencial e indispensável para que os indivíduos alcancem seus objetivos pessoais, escolares e profissionais. Quando o comportamento passa a ser guiado por metas pessoais, o indivíduo se esforça para conquistá-las, ou seja, a

motivação humana pode ser percebida como um impulso para se realizar determinado comportamento.

Cabral e Nick (2006) definem motivação como sendo um:

Complexo de fatores intrínsecos e extrínsecos (instintos, necessidades, impulsos, apetências, homeostase, libido e outras variáveis intervenientes) que determinam a atividade persistente e dirigida para uma finalidade ou recompensa. Entre o fator variável e a finalidade (ou recompensa) situa-se o comportamento que a ela conduz e que adotará uma destas formas: comportamento pessoal (orgânico, emocional, sexual, compensatório) ou comportamento social (realização, filiação, aprendizagem) (CABRAL; NICK, 2006, p. 211).

Para Santrock (2010, p. 451), “a motivação envolve o processo que estimula, direciona e sustenta o comportamento”, permitindo que se compreenda que um comportamento motivado é aquele que é estimulado, direcionado e sustentado.

Essas várias definições demonstram que, apesar dos vários estudos a respeito do termo, isso não o elucidou, mas sim trouxe dúvidas. Também se pode compreender que o termo sofreu evoluções. Essas definições, por vezes, contradizem-se ou se complementam.

Também se pôde perceber que o constructo motivação está presente em diferentes abordagens teóricas. Dessa forma, para uma melhor estruturação e compreensão de algumas delas, vamos citar algumas separadamente.

2.1 TEORIA MECANICISTA

A essência do enfoque mecanicista era fazer com os indivíduos se interessassem mais pelo trabalho e por oferecer melhores resultados, sendo, assim, motivados por fatores extrínsecos. Nesse sentido, Taylor colocava que, em virtude de trabalhadores desinteressados e, até mesmo, preguiçosos, a motivação estava relacionada à remuneração, ou seja, o salário seria o principal fator de motivação (RIBAS, 2012).

A teoria mecanicista continuou até os estudos de Hawthorne, em 1927, que estabeleceu que a motivação não se situava apenas no plano material, como também no relacionamento entre os indivíduos, na influência que um exercia sobre os outros e nos aspectos emocionais não planejados e irracionais. Desse

modo, construiu-se outro vetor para as teorias da motivação: a teoria humanista voltada também para os fatores intrínsecos (RIBAS, 2012).

2.2 TEORIA HUMANISTA

A teoria humanista de motivação defende que, no impulso para a autorrealização, está contida a motivação mais básica e abrangente do comportamento humano: a teoria humanista de motivação. Essa teoria vê no impulso para a realização pessoal a motivação mais fundamental e abrangente do comportamento dos indivíduos. Assim, retira a motivação do interior das pessoas e a transfere para algo que transcende toda a existência universal (BOAINAIN, 1998).

Para melhor compreensão, elaborou-se o Quadro 1 no qual se pode observar as diferenças entre a teoria mecanicista e a humanista.

Quadro 1 – Diferenças entre a teoria mecanicista e a humanista

Aspecto	Enfoque mecanicista	Enfoque humanista
Ênfase do processo	Ênfase no trabalho (racionalização)	Ênfase no trabalhador (relacionamento)
Foco da motivação	Eficiência do trabalhador aumentar a produtividade	Fatores sociais e psicológicos também influenciam a produtividade
Tratamento do trabalhador	Cada trabalhador é tratado na sua individualidade	O trabalhador é tratado como membro participante de um grupo
Recompensa		Recompensa

Fonte: Ribas (2012, p. 5)

Skinner, principal representante do behaviorismo, elaborou a Teoria do Reforço, que era fortemente influenciada por conceitos associados a recompensas – acontecimento atrativo – e incentivos – fato estimulante ou desestimulante do comportamento. A Teoria do Reforço contextualiza as questões cognitivas do indivíduo e, para Skinner, o aprendizado advém por meio de reforços positivos ou negativos, punições negativas, extinção e modelagem. Assim, cada pessoa se comporta de determinada maneira de acordo com as consequências (LA ROSA, 2003; ALMEIDA et al., 2013).

As teorias modernas científicas a respeito da motivação tiveram seu início a partir do determinismo revolucionário de Darwin, das quais derivariam, posteriormente, as do fundador da psicologia moderna William James (1842-1910), Freud (1856-1939) e Willian McDougall (1871-1938). De modo geral,

admitia-se que era por meio de estimulações de fontes externas que a motivação era estimulada. Porém, Watson e os behavioristas atacaram o instintivismo e passaram a explicar a motivação e a ativação do comportamento com base na aprendizagem e na psicologia sem hereditariedade, pois quando um certo grupo passa a viver junto, ele acaba adquirindo um padrão de comportamento comum a todos, ou seja, os estímulos se transformam em valores motivacionais (CABRAL; NICK, 2006).

2.3 TEORIA COGNITIVISTA

Maslow, um dos mais citados estudiosos sobre a motivação, afirmou que as motivações pertencem a uma classe de determinantes do comportamento, o que limitava o papel da motivação na explicação do comportamento. Sendo assim, a motivação estaria, quase sempre, determinada pela biologia, pela cultura e pela situação. E, mesmo se o comportamento não estivesse motivado, a suposição de gratificações de necessidades faria surgir a motivação (SAMPAIO, 2009).

Assim, surge a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, as quais podem ser hierarquizadas de acordo com a importância que elas representam para o indivíduo. Essas necessidades podem ser: fisiológicas; de segurança; de pertença e amor; estima e de autorrealização ou autoatualização; de saber e de entender; e de estética (SAMPAIO, 2009).

Maslow coloca alguns pontos relevantes no sentido de melhor se compreender a hierarquização das necessidades. Ele argumenta que a satisfação da necessidade não motiva o indivíduo, ou seja, o que o faz agir é a necessidade ainda não satisfeita. Logo o foco inicial do indivíduo é satisfazer as necessidades fisiológicas, bem como as necessidades de segurança, necessidades estas voltadas para a sua própria sobrevivência (SAMPAIO, 2009).

Com relação às teorias sociocognitivas da motivação, Paiva e Boruchovitch (2010) citam que, para Bandura, a motivação e o desempenho escolar dos alunos estão fundamentados nos processos de mediação cognitiva formados por crenças e valores conscientes dos alunos. Essas crenças são como um filtro que o aluno usa para interpretar a si mesmo e a realidade escolar,

fator que influencia muito as ações dos alunos, tomadas de decisão e planejamento futuro.

Woodworth nomeou o impulso como um conceito predominante de motivação, definindo-o como uma dotação geral de energia. Mais tarde, o fisiologista Cannon, aproveitando da lógica da teoria do impulso, ampliou-a pelo conceito de homeostase e aplicou-a às teorias de aprendizagem de Hull (CABRAL; NICK, 2006).

Pela Teoria da Autorregulação, os alunos que controlam as suas motivações e os aspectos cognitivos e contextuais conseguem melhores resultados, pelo fato de conseguirem gerir autonomamente suas tarefas, progressos e estratégias frente a si mesmos e aos obstáculos. Isso lhes daria uma autonomia progressiva no processo de aprendizagem e também na própria vida. Com relação às intervenções externas, essas seriam percebidas e assimiladas pelos indivíduos e estimularia o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem e a autorregulação. Logo, a Teoria da Autorregulação seria compreendida como qualquer ação orientada para a realização intencional de objetivos estabelecidos previamente (FREIRE, 2009).

Todas as teorias motivacionais são válidas e embasadas cientificamente, elas não competem entre si, ou seja, não é possível indicar apenas uma dessas teorias como correta. É preciso conhecer todas elas e saber tirar de cada uma o proveito para entender a motivação de um indivíduo.

Após o entendimento de diferentes estudos, conceitos e abordagens, elegeu-se a Teoria da Autodeterminação para nortear os demais capítulos pelo fato dela embasar a Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil de Motivação Infanto-Juvenil utilizada no estudo.

2.4 MOTIVAÇÃO: TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida em 1985 por Deci e Ryan (2000), utilizando-se da motivação intrínseca como suporte. Trata-se de uma teoria sociocognitivista, na qual, para que a pessoa se sinta intrinsecamente motivada, ela precisa se sentir competente e autorregulada. Isso pode ser mais fácil para uns que para outros, sendo que a realização das tarefas é considerada a recompensa, e os comportamentos são independentes de estímulos externos.

Essa teoria aborda a motivação humana e a personalidade, focando nas necessidades psicológicas básicas, as quais seriam inatas e a base para a motivação intrínseca, contrariando que o comportamento seria orientado pelas necessidades fisiológicas. A teoria possui três necessidades psicológicas inatas relativas à motivação intrínseca: 1) necessidade de autonomia: desejo de se autogovernar; 2) necessidade de competência: capacidade de interagir satisfatoriamente com o meio; 3) necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos: tendência de estabelecer vínculos emocionais (MARTINELLI; SISTO, 2011).

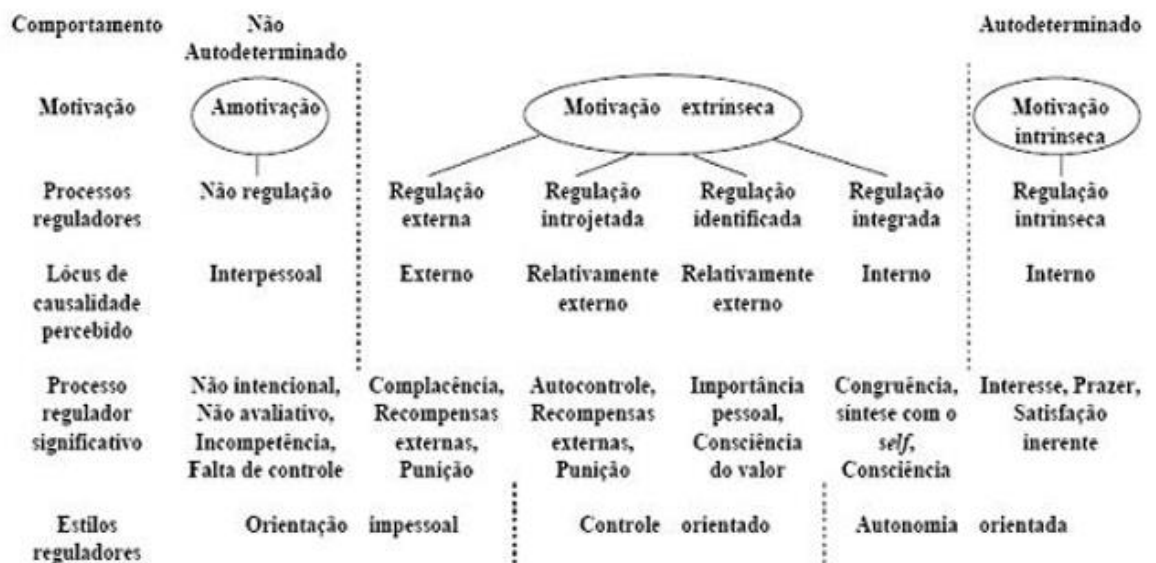
De fato, a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci diferencia a motivação extrínseca da intrínseca. Na motivação intrínseca, o indivíduo realiza uma tarefa pela satisfação que ela consegue lhe proporcionar, ou seja, a tarefa é vista como um fim em si mesma, pelo fato de não trazer nenhuma recompensa acoplada (SIMÃO, 2005).

Deste modo, Deci observou que as melhores notas eram obtidas pelos alunos que estavam intrinsecamente motivados. Quanto à recompensa, essa só funciona para motivar o aluno enquanto ela está presente, caso ela não seja ofertada na próxima tarefa, os alunos não mantêm a motivação, diminuindo o seu interesse pela realização da atividade (SIMÃO, 2005).

Deci e Ryan comentam que a motivação intrínseca está baseada nas necessidades inatas de competência e que os sentimentos de competência aumentam o interesse intrínseco pela realização das tarefas. O sujeito se autodetermina a participar de uma atividade porque assim o deseja e não por força ou imposição de alguém. Esse desejo torna-se uma fonte de energia comportamental para a realização (SIMÃO, 2005).

Ryan e Deci (2000) definem três patamares motivacionais: a amotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. A amotivação significa a falta de motivação, momento em que não há autorregulação e o indivíduo age sem competência ou autonomia. A motivação extrínseca já possui reguladores externos, autodeterminados ou não, dependendo do processo de internalização da pessoa. A motivação intrínseca é autodeterminada, pois o indivíduo age autonomamente, com prazer, com autorregulação, sentindo-se ajustado e adequado para realizar tal tarefa ou atividade. Isso pode ser melhor compreendido na Figura 1.

Figura 1 – O *continuum* dos estilos regulatórios da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), mostrando o *locus* de causalidade motivacional, autorregulador e percebido de comportamentos que variam no grau em que são autodeterminados



Fonte: DECI; RYAN, 2000, p. 237.

Para Deci e Ryan (2000), na Teoria da Autodeterminação, a motivação do jovem possui variáveis internas (intrínseca) e externas (extrínsecas), tais como o interesse maior ou menor pela atividade, curiosidade para explorar como atuar nessa atividade, capacidade de adaptação a novas formas, entre outros. No caso da amotivação, essa seria ausência ou falta de motivação para realizar determinada tarefa. A motivação intrínseca está relacionada aos valores de crescimento individual e de autorrealização, pois faz com que as pessoas se envolvam, por si mesmas, com alguma tarefa que lhes desperte prazer inerente a ela – curiosidade, novidade, interesse ou que lhes traga algum desafio. Já a motivação extrínseca só ocorre se o indivíduo perceber que poderá ganhar alguma recompensa.

Guimarães (2001) afirma que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem pelo fato dela se referir à escolha por determinada atividade ou tarefa a ser aprendida ou executada. Trata-se de uma capacidade inata dos indivíduos, que os provoca a buscarem algo que façam exercitar as suas capacidades, aprimoramento, desafios, conhecimento, habilidades e/ou interesse por aprender algo.

Para Rangel (2005), a motivação é compreendida como “motivos para a ação”, ou seja, todo sentimento que estimula o ser a realizar uma atividade humana. Para a autora, a motivação é intrínseca pois:

É processo interior que se desencadeia na relação entre aptidões, interesses e as oportunidades de realizar as ações. Portanto, as motivações sem oportunidades de realização equivalem a frustração e emperramentos, bloqueios, reduções de espaços de ser, fazer, viver (RANGEL, 2005, p. 61).

Para Cabral e Nick (2006, p. 211), compreende-se por motivação extrínseca aquela que é “proveniente do exterior, estabelecida artificialmente e criada por recompensas que não têm uma ligação real com a situação de aprendizagem”. Já a intrínseca é aquela “que provém do íntimo do indivíduo. É uma parte integrante da situação de aprendizagem que o indivíduo deseja ser instruído, não por quaisquer recompensas externas, mas pela satisfação de saber” (CABRAL; NICK, 2006, p. 211).

A motivação extrínseca é influenciada por valores externos à atividade a ser realizada ou por incentivos externos adjuntos ao resultado da tarefa a ser realizada. Isso implica dizer que o aluno realiza a tarefa que lhe foi solicitada para satisfazer o pedido do professor e não porque ele assim o desejou (SIMÃO, 2005).

As últimas pesquisas têm se voltado mais para a motivação intrínseca o que faz com as definições da motivação extrínseca se tornem mais simples. Guimarães (2001) define motivação extrínseca como:

[...] a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades (GUIMARÃES, 2001, p. 46).

Assim, a motivação extrínseca é também chamada de fatores de higiene e manutenção, abrangendo os fatores motivacionais em um contexto de trabalho, ou seja, são fatores externos ao indivíduo, como uma recompensa ou um benefício. Já a motivação intrínseca é mais verdadeira, é realmente motivadora, pois se relaciona ao conteúdo do trabalho, ou seja, o indivíduo se motiva por algo que deseja fazer por e para si mesmo, quando ele possui

responsabilidade sobre o que está fazendo e isso se relaciona com crescimento individual e autorrealização. Assim, a motivação intrínseca realmente influencia na satisfação de cada um, autoderminação da ação, fazendo com que o indivíduo tome uma decisão de agir por si mesmo, sem obrigação externa.

A aprendizagem também tem sido estudada por Siqueira e Wechsler (2006) quando afirmam que um aluno intrinsecamente motivado é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si ser interessante e geradora de satisfação, alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades, pois a consideram agradáveis. Já o aluno extrinsecamente motivado é aquele que desenvolve uma atividade interessado em recompensas externas e sociais. Diante do exposto, faz-se necessário o estudo acerca da motivação do aluno que veremos a seguir.

2.5 MOTIVAÇÃO DO ALUNO

A compreensão da motivação dos alunos no ensino fundamental é importante para o seu desenvolvimento e também para que os adultos consigam ajudar os alunos a realizar tarefas e a conquistar os seus objetivos. Isso faz parte do desenvolvimento natural de todos, ou seja, a motivação equilibra e harmoniza os elementos internos e externos da própria natureza humana.

O ensino fundamental é obrigatório para crianças e jovens com idades entre seis e quatorze anos. Trata-se de uma etapa da educação básica que desenvolve a capacidade de aprendizagem dos alunos por meio do domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Lei n. 11.114/2005 (BRASIL, 2005) determinou a duração de nove anos para o ensino fundamental. Sendo assim, a criança ao ingressa no ensino fundamental aos seis anos e conclui aos quatorze anos em média. É papel dos professores de ensino fundamental a estimulação e a manutenção do interesse dos alunos pela escola. Para um melhor entendimento acerca do processo de motivação do aluno no ensino fundamental, serão citadas algumas características motivacionais segundoss os autores Vygotsky, Wallon, Piaget, entre outros.

Vygotsky (1987) questionava como a emoção tem a capacidade de modificar o pensamento. O autor estudou a criança e percebeu que ela é uma

figura participativa do seu processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento. Ela constrói o conhecimento de forma individual e criativa, de acordo com que lhe é oferecido, transformando a aprendizagem a partir da sua capacidade interna.

Wallon (1950) se dedicou ao psiquismo humano. Para o autor, a criança vai, aos poucos, transformando-se em um ser sociocognitivo centrado na psicogênese da pessoa completa, uma realidade viva dentro de seus comportamentos e é manipulada pelos outros e essa é a origem ou formação de suas atitudes.

Piaget (1972) acredita que o conhecimento surge das trocas entre o ser e o meio e isso faz com que se construa a própria capacidade de conhecer. São produzidas estruturas mentais como resultado das solicitações do meio ao indivíduo.

Para Piaget, há quatro estágios no desenvolvimento cognitivo, os quais seguem uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, dependendo da experiência de cada um e não da sua maturação ou do meio social. São eles (CAVICCHIA, s.d.):

- 1) Todo estágio tem de ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em determinado estágio tem de ser entregadas às etapas seguintes;
- 2) Um estágio obedece a uma estrutura de conjunto que se distingue por suas leis de totalidade;
- 3) Um estágio compreende um nível de preparação e um de acabamento;
- 4) Sempre se precisa distinguir o processo de gênese e as formas de equilíbrio final na sequência de estágios.

De acordo com Piaget, existem quatro períodos do desenvolvimento das estruturas cognitivas no processo afetivo e de socialização infantil. Estágio da inteligência sensório-motora: até próximo dos dois anos de idade; Estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória: entre os dois e sete ou oito anos de idade; Estágio da inteligência operatória concreta: dos sete ou oito anos de idade a 11 ou 12 anos de idade; Estágio da inteligência formal: a partir dos doze anos de idade (CAVICCHIA, s.d.).

Os estudos piagetianos relacionados ao desenvolvimento infantil envolvem a afetividade e a cognição, já que o afeto acelera a cognição. Para ele, o afeto é essencial no funcionamento da inteligência e, sem ele, não haveria motivação e nem inteligência. O autor menciona que o afeto, mesmo tendo papel fundamental no funcionamento e constituição da inteligência, não é condição suficiente. Piaget ainda coloca que a necessidade anda paralelamente à estrutura cognitiva. Sendo assim, se a aprendizagem se afasta da necessidade, será preciso usar de mais motivação no meio em que a criança está inserida para que ela aprenda. O interesse, aliado ao afeto, é motivador (PIAGET, 1972).

As crianças realizam muitas tarefas apenas porque querem executá-las, faz parte da motivação intrínseca delas, por exemplo, colocar uma roupa ou aprender como um brinquedo funciona. Trata-se das escolhas delas e isso lhes dá satisfação e essa atividade se torna promotora de motivação. O próprio brincar é natural das crianças, desperta emoções e ajuda as crianças a aprenderem a lidar com os sentimentos. Por isso o aprender precisa ser gostoso, como afirma Rossini (2003) e, para isso, o professor precisa usar elementos para despertar o interesse, a motivação, a criatividade e a estimulação das crianças.

Ao longo da vida, as crianças vão aprendendo tarefas e desenvolvendo habilidades muito complexas. Assim, a motivação seria, para as crianças uma presteza para aprender, ou seja, para elas a motivação não é algo intencional.

Realmente, a maioria dos autores defende que a motivação é algo interno, mas, em relação às crianças, é preciso cuidado, pois o professor precisa destacar a importância da motivação para elas. Quando a criança está motivada, ela tem energia para aprender, para conviver com os colegas, para exercitar as capacidades gerais do cérebro, para participar das atividades, para superar dificuldades, para conquistar seu espaço, entre outros (MORAES; VARELA, 2007).

Para Deci e Ryan (1975), as crianças adoram brincar e jogar pelo fato de serem muito ativos, curiosos e ansiosos por conhecerem novos ambientes, como é o caso das escolas. Nesse momento, elas estão intrinsecamente motivadas, e isso as ajuda a adquirir conhecimento sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo escolar que as cercam. No brincar, especial circunstância do cotidiano infantil, encontra-se uma rica fonte de informação, acerca do seu mundo interno;

emoções e pensamentos. A criança busca o entretenimento e o faz de acordo com a sua criatividade, o que importa para ela não é o brincar, e sim a exploração, já que, por meio dessa dinâmica, ela adquire conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor.

Depreende-se daí que, por intermédio do brincar, a criança explora e reflete sobre a cultura e a realidade em que está inserida, interiorizando-a. A experimentação de diferentes papéis sociais por meio do faz-de-conta (mãe, pai, médico, dentista, professor, entre outros), permite à criança compreender o papel do adulto e o seu no mundo. O brincar pode ser considerado uma forma segura das crianças encenarem os seus medos, suas angústias e a sua agressividade e de tentar elaborar e resolver os seus conflitos internos. Os benefícios do brincar são inesgotáveis e, como tal, é muito importante que a criança tenha um espaço para brincar (WINNICOTT, 1975).

As crianças possuem interesse em aprender, ou seja, elas são motivadas para aprender. Além disso, elas são mais flexíveis e persistentes, fatores considerados importantes para as realizações cognitivas, socioemocionais e escolares. Há evidências concretas de que os programas educacionais para a primeira infância podem fortalecer o engajamento das crianças para a aprendizagem, inclusive Hyson (s.d.) sugere que, ao lidar com crianças, é preferível grupos pequenos, pois isso promove melhor o interesse e a motivação.

De acordo com Saltini (1997):

[...] conhecer é pensar, inventar, é descobrir e conectar as qualidades e atributos dos objetos recompondo com a minha capacidade criadora o real externo dentro de minha mente. Este é o significado do aprender. Não aprendo aquilo que o outro me dá pronto (SALTINI, 1999, p. 17).

Zabalza (1998) afirma que todo trabalho na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais, pelo desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural. As relações interpessoais exigem trocas, indiferente da idade, cor, sexo. Não é diferente no contexto escolar.

Zabalza (1998) acredita que a criança se desenvolve pelos seguintes aspectos:

1- a idade condiciona fortemente o nível de autonomia e o seu equipamento de competências (aquilo que são capazes de fazer).

2- as necessidades que apresentam: as necessidades das crianças pequenas são muitas e variadas, desde as afetivas até as biológicas e as sociais.

3- as características do ambiente do qual percebem: a escola infantil deve procurar desenvolver em dupla função: os interesses e as atividades habituais das crianças e ao mesmo tempo, abrir novos horizontes (ZABALZA, 1998, p. 252-253).

Ao se pensar na perspectiva de Zabalza (1998), os professores devem trazer, juntamente com as atividades habituais, novas experiências para que as crianças aprendam de forma diferenciada para conseguir atrair o interesse gerando motivação para a aprendizagem. O que se perpetua na vida escolar do estudante é a relação estabelecida entre professor/aluno e família. Pensando dessa forma, pode-se dizer que o aspecto emocional não está somente ligado ao afeto, mas às palavras de incentivo, ao respeito, às oportunidades de trocas entre professor e aluno.

Para Antunes (2002) a relação professor-aluno far-se-á necessária, pois os professores são tidos como referência e precisam destinar sua atenção individual, afeto, paciência e respeito entre cuidar e educar. O que se observa é que o ambiente pode ser preparado para o aluno, aproveitando os recursos oferecidos da sala de aula e de todos os espaços da instituição. Esses espaços podem oferecer às crianças oportunidades para que elas possam ir e vir, realizando atividades e desenvolvendo suas potencialidades em um ambiente acolhedor e gostoso.

Sabe-se que algumas instituições não têm o privilégio de ambientes adequados ao desenvolvimento de crianças. O professor pode, na medida do possível, fazer com que o espaço seja melhor organizado para seus alunos, por atender às especificidades do grupo de trabalho.

Pensa-se que o professor pode colaborar para o desenvolvimento da criança, para que esta seja cada vez mais autônoma, deixando-a se desenvolver, aprendendo por meio de suas próprias experiências, vivências e com os conhecimentos que se aprendem na escola. Essa autonomia está ligada ao ambiente, aos materiais utilizados, à forma como o professor prepara suas aulas e às aberturas do professor para que os alunos se desenvolvam em sua totalidade.

O professor pode favorecer, ou não, o conhecimento de seus alunos e, para tal, precisa preparar suas aulas considerando a idade, as dificuldades e facilidades da turma. Neste sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que:

Em vez de um vaso vazio esperando enriquecimento, desde o início da vida, o aluno é uma “rica” criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

Kishimoto e Pinazza (2007, p. 44 - 45) colocam que “Fröebel concebe a criança como dotada de auto-atividade, ou seja, pela ação, expressa intenções em contato com o mundo externo”. Pensando dessa forma, a criança aprende/constrói o conhecimento na interação com outras crianças, dando continuidade e ampliando os conhecimentos que eles trazem de casa. O autor ressalta que “na boa educação [...] há liberdade, lei, autodeterminação [...]”. Assim, torna-se importante e necessário que os professores valorizem a liberdade de expressão, os gostos e as vontades das crianças. A liberdade, a alegria e a emoção devem permear o ambiente escolar, uma vez que a criança demonstra com seu corpo inteiro as emoções que sente e é muito espontânea.

Kishimoto e Pinazza (2007) citam Fröebel, fundador do primeiro jardim da infância, afirmando que:

A atividade e a ação são os primeiros fenômenos do despertar da vida da criança. Essa atividade e essa ação são, na verdade, a expressão central do interno [...] que aparece em harmonia com sentimentos e percepção, indicando a apreensão e compreensão de si pela criança assim como uma germinação da capacidade individual. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 45).

Pinazza (2007) acredita que:

A escola e os educadores devem saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas. Cabe à educação reconhecer no ambiente que experiências podem ser favoráveis e como eventualmente nelas se operam as forças internas e externas (PINAZZA, 2007, p.77).

A aprendizagem é construída e não oferecida pronta à criança e, portanto, cabe ao professor proporcionar uma aprendizagem significativa, na qual a criança construa seu conhecimento.

Com relação à aprendizagem e à escola, Bianchi (2011) afirma que é preciso tornar a escola atraente aos olhos do aluno. Em casa, muitas crianças vivem em um mundo repleto de tecnologia, brinquedos atraentes. Porém, ao chegarem à escola, essa não possui os mesmos atrativos que elas possuem em casa, o que lhes causa certo desinteresse e falta de motivação para estudar, pois, como se sabe, brincar muitas vezes é mais interessante que estudar, principalmente para as crianças.

Sem dúvida, salienta que os estudos são fundamentais para o desenvolvimento humano, mas é preciso que os professores sejam capazes de fazer com que os alunos compreendam isso, que se motivem a estudar, caso contrário a evasão escolar e a repetência só tendem a aumentar (BIANCHI, 2011).

Martinelli (2014) coloca que a motivação não apenas de criança, como também de adolescentes, vem trespassando as discussões educacionais, visto que sua ausência está sendo atribuída à falta de investimento pessoal na realização de tarefas, isso compromete o processo de aprendizagem e o desempenho dos escolares, itens que serão tratados a seguir.

3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ESCOLAR

O processo de aprendizagem é, por excelência, um privilégio para a emancipação humana. Ao se adquirir saberes e fazeres, isso possibilita ao ser humano revisões permanentes de crenças e paradigmas, de acordo com Beauclair (1991). Não se pode falar em aprendizagem sem se referir ao tripé de Piaget, Vygotsky e Wallon – teóricos que até hoje ajudam professores e pesquisadores sobre o processamento da inteligência do aprendiz e do desenvolvimento. Além disso, esses autores buscam por meio de novas ferramentas de ensino, métodos que possam diferenciar no desenvolvimento mental do aluno e despertar vontade de aprender não só na sala de aula, mas também numa cultura pessoal mediante as pessoas que estão a sua volta.

Para um melhor entendimento das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, elaborou-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Quadro comparativo do tripé da educação

Autor	Jean Piaget	Vygotsky	Wallon
Período	1896-1980	1897-1934	1879-1962
Pesquisador	Yves de La Taille	Maria Kohl Oliveira	Izabel Galvão
Palavras-chave	Construção do conhecimento	Interação social	Afetividade
Eixos da teoria: principais conceitos	Assimilação/acomodação/esquema/equilíbrio/estágios de desenvolvimento	Mediação simbólica: instrumentos e signos. Zona de Desenvolvimento Proximal (lugar imaginário que professor atua no aluno)	O movimento: expres/instrum. As emoções: afetividade A inteligência: sincrético e cat. A const. Eu: imitação/negação
Relação do indivíduo com o mundo	Adaptação (conhecimentos prévios)	Da parte para o todo: processo de socialização (relação com o mundo)	De todo para a parte: processo de individuação (“constituir-se” indivíduo)
Papel do professor/escola	“Desequilibrar” os esquemas dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios	“Intervir” na Z. P. D., ou seja, na distância entre o que o aluno já domina e o que faz com ajuda	Considerar: histórico do aluno, demandas atuais e perspectivas (futuro)
Perfil do aluno	Participante do processo de construção do conhecimento, coautor, ativo, questionador.		

Fonte: Roque (2010, s.p.)

A assimilação e a acomodação, para Piaget, são usadas pelo aluno para interpretar esquemas, desenvolvendo estruturas cognitivas dentro de uma visão

interacionista de desenvolvimento. Já Vgotsky contribui com uma visão de desenvolvimento embasada na concepção de um organismo vivo, que constrói o seu pensamento em um ambiente histórico e fundamentalmente social, relacionando pensamento e linguagem. Ao unir afetividade, motricidade e inteligência, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, o qual ocorre de forma descontínua com atrasos e rupturas.

Piaget (1972) mostra que o processo de aprendizagem gera autonomia e maior capacidade ao ser humano. O início do processo de aprender se originaria dos processos de desenvolvimento do conhecimento. Ele não fez apenas uma teoria do desenvolvimento, mas sim uma teoria da aprendizagem, na qual o indivíduo se adapta ao meio, não apenas assimilando conteúdos automaticamente, mas modificando-os e criando novos mecanismos para a aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem é tornar os instrumentos lógicos à disposição dos indivíduos.

Os estudos sobre o desempenho de alunos também foram realizados por Jean Piaget (1972), que se preocupava com a distinção nas estruturas formais de pensamento devido às influências do meio, do tipo de prova, da atividade profissional de cada um e das variações com a cultura no desenvolvimento cognitivo. O professor, para ele, deveria investigar quais os conhecimentos que o aluno já possui e depois oferecer desafios, questionamentos àquilo que ele já reconhece previamente, de modo a criar um mecanismo contínuo de conhecimento.

Sua formulação teórica é mais integrativa, constituindo um novo paradigma científico e explicativo e, a partir de suas pesquisas, outras se sucederam buscando, de fato, uma mudança que não fizesse uso apenas de processos e mecanismos funcionais, mas sim trouxesse novos modos de aprendizagem e desenvolvimento que formassem alunos livres e autônomos.

Vygotsky (1988) colocou que a educação é fonte de desenvolvimento e que é preciso estreitar as relações entre a educação e a interação para que o aluno possa interiorizar o desenvolvimento cultural, ou seja, ao capacitar o aluno para a aprendizagem, ele será conduzido do plano interpessoal para o intrapessoal. Seu foco é a interação social, sua relação com o outro e com o mundo.

Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento não são independentes e nem são um processo único, mas sim apresentam inter-relações. Ao se manifestar sobre a aprendizagem, afirmou que ela precisa estar à frente do desenvolvimento, impelindo-o e despertando-o, tornando-se uma fonte de desenvolvimento. Logo, aprendizagem e desenvolvimento seriam processos distintos, porém não podem ser vistos isoladamente (VYGOTSKY, 1988).

Viu-se que a interação social era o foco para Vygotsky. Já para Henri Wallon, o foco era a afetividade e não apenas o cognitivo, termo que passou a ser mais estudado a partir das pesquisas de Rogers. Wallon se pauta no desenvolvimento e enfoca que o mesmo ocorre também em estágios mais que são distintos da teoria piagetiana. Além de dar importância ao corpo e à maturação biológica da criança, considera importantíssima a emoção – fator principal de sua teoria. A observação é um método primordial, é a tentativa de entender o processo de desenvolvimento da criança em sua relação com o meio em que vive, levando em consideração os aspectos culturais, familiares e sociais. Assim, o afeto favoreceria as relações interpessoais e o acesso ao conhecimento (DOURADO; PRANDINE, 2001). Seus estudos ofereceram embasamento para David Ausubel, com sua proposta de aprendizagem significativa dentro de uma perspectiva cognitivista.²

O psicólogo David Paul Ausubel (1918-2008) propôs a teoria da aprendizagem significativa, diferenciando-a da aprendizagem mecânica, na qual o mecanismo humano para adquirir e reter as informações é algo que se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do indivíduo. Para isso, ele criou um conceito denominado “subsunçor” que serviria de ancoradouro para essas novas informações obtidas. O termo “subsunçor” não possui equivalente em português, porém pode ser compreendido como subordinador ou facilitador (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Ausubel, em sua teoria cognitiva, continua afirmando que o processo de aprendizagem significativa é o mais importante na aprendizagem escolar. Esse processo de armazenamento de informações é organizado hierarquicamente,

² Henri Wallon e David Ausubel pressupunham uma separação entre razão e emoção, ainda que ambos considerassem que havia uma ligação entre elas. Wallon, em 1990, superou essa dicotomia, colocando como base de sua teoria a integração afetivo-cognitivo-motora, reconceituando o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem e na vida psíquica (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

indo dos mais específicos aos mais gerais e inclusivos. Para ele, a aprendizagem mecânica, na qual as informações são armazenadas de modo geral e sem interação com a que já está presente na estrutura cognitiva, nada ou pouco colabora para a sua elaboração e diferenciação (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Entre os três tipos gerais de aprendizagem – cognitiva, afetiva e psicomotora –, Ausubel é representante do cognitivismo, sendo que o conceito central de sua teoria é a de aprendizagem significativa. Para ele:

[...] aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura específica [...] (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010, p. 153).

Ausubel identificou três tipos de aprendizagem significativa: a representacional, a de conceitos e a proposicional. A aprendizagem representacional é o modelo mais básico e embasa os outros dois. Envolve os significados de objetos, eventos e conceitos que passam a ser símbolos ou palavras. A aprendizagem de conceitos também é representacional, de certa forma, pois os conceitos também são representados por símbolos, porém mais genéricos e abstratos. A aprendizagem proposicional é distinta da representacional, pois não busca compreender as palavras isoladamente mas sim em sentenças, ou seja, agrega as palavras e os conceitos que elas compõem.

A linguagem, na teoria da aprendizagem cognitiva de Ausubel, é considerada um importante facilitador do processo de aprendizagem pelo fato desta clarear os significados, tornando-os mais precisos. Pela aprendizagem significativa receptiva, o indivíduo adquire e armazena informações nas salas de aula, não buscando descobrir conceitos e princípios, mas sim aprendendo a usá-los de modo significativo. Essa aprendizagem não é passiva, ainda que seja receptiva, pois seu mecanismo é, necessariamente, um processo cognitivo dinâmico (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010).

Para Martínez (2008), Ausubel e Rogers associam o desempenho escolar à motivação para a realização das tarefas escolares e à criatividade, tornando a aprendizagem um processo criativo. Isso implica a construção e a elaboração de

estratégias e recursos subjetivos que personalize os conteúdos a serem transmitidos subjetivos, tornando o processo de aprendizagem algo criativo. Freire (1987) buscou construir um projeto educacional libertador. Para ele, a educação, composta pelos processos de leitura e de escrita, não se dissocia da politização, já que escola e sociedade precisam estar unidas para evitar a massificação e a exclusão.

O autor considera que a educação não pode ser neutra, pois ela é reponsável por construir e reconstruir os significados dentro de uma realidade, sendo que o homem precisa agir sobre essa realidade, transformando-a ou alterando-a de acordo com a sua análise. Freire (1987) coloca que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser libertador, em prol de todos, inclusiva, que enxergue problemas e que porponha soluções e que diminua a contradição opressor-oprimido.

Apesar de Paulo Freire não ter utilizado o termo aprendizagem significativa de Ausubel, para ele a alfabetização não poderia ser apenas uma simples memorização de palavras sem que essas tivessem uma relação com o ambiente em que o aluno vive. O ideal é que a aprendizagem deixe de ser mecânica, na qual o professor passa os conhecimentos e os alunos os decoram, e sim se torne um diálogo entre as duas pontas e, a partir daí, que ambos criem mais e também recriem (SANTANA; CARLOS, 2013).

O processo de aprendizagem está inserido na capacidade do aluno em aprender a aprender. Porém, as escolas pouco têm feito no sentido de desenvolver a compreensão e o raciocínio dos alunos e nem de valorizar o pensar e o transformar. É preciso que os espaços nas escolas sejam abertos para que os alunos aprendam a pensar e terem consciência crítica e não simplesmente discriminar e separar os alunos em grupos que apresentam notas altas e outros que apresentam notas baixas. As metas não podem ser resumidas em transmitir conteúdos e cobrá-los em formas de avaliações. É preciso criar ferramentas e estratégias que gerem os processo de automonitoramento e autorreflexão nos alunos, tornando-os motivados.

Muitas outras teorias de aprendizagem poderia ser citadas neste estudo, no entanto, limitou-se a focar neste capítulo apenas as teorias pertinentes ao pensamento cognitivista com a finalidade de dialogar com os autores da motivação, mais especificamente Deci e Ryan. As teorias recentes de

aprendizagem têm se preocupado com a interação entre o material a ser aprendido e os processos necessários para aprender. Com base nisso, o capítulo a seguir tratará do desempenho escolar, que é uma decorrência da aprendizagem.

4 DESEMPENHO ESCOLAR

As pesquisas voltadas para o desempenho escolar têm sido objeto de crescente investigação. Se, tradicionalmente, avalia-se o desempenho escolar por meio de notas, hoje se percebe que o sucesso nessa área está muito relacionado à motivação para aprender. Para a sociedade ocidental, o espaço da escola é um local de socialização de grande impacto. Porém, é preciso fazer com que os alunos sintam um interesse autêntico e um entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (PAJARES; SCHUNK, 2001).

Fagundes, Luce e Espinar (2014) colocam que o desempenho é uma das implicações da aprendizagem e precisa ser movido pela atividade educativa do docente e produzido no discente, mesmo que nem toda aprendizagem seja produto desta ação. O desempenho escolar é visto como um constructo que não só admite atitudes e motivação dos alunos, como também outras variáveis interventoras, tais como aspectos docentes, relação professor-aluno, família, entre outros.

No que se refere ao desempenho escolar, alguns autores (LEON; MENEZES-FILHO, 2003; CORBUCCI et al., 2009; LUSZCZYNSKA; GUTIÉRREZ-DONÁ; SCHWARZER, 2005) relacionam a reprovação no ensino a emoções negativas, baixo senso de autoeficácia, motivação e participação/interação do próprio aluno.

Entre as crenças associadas à aprendizagem e ao desempenho escolar, Paiva e Boruchovitch (2010) comentam que os alunos compreendem a importância do papel da inteligência, da capacidade, do esforço e da sorte como facilitadores.

Também se sabe que o desempenho escolar pode ser beneficiado ou prejudicado de acordo com variáveis do contexto escolar e também do contexto familiar. Isso se deve ao fato de que o indivíduo se constrói a partir das interações que consegue criar com o ambiente e também o ambiente o modifica (SILVA et al., 2008).

Percebe-se que o desempenho escolar se relaciona com inteligência, habilidades, competências e potencialidades para realizar diferentes atividades. Certamente não se pode negar que o perfil do aluno deva ser levado em consideração (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014).

O peso colocado sobre o desempenho escolar é grande e muitas vezes implica interpretar desafios. Os alunos precisam realizar tarefas, construir conceitos abstratos e lógicos. Essa capacidade cognitiva pode ser prejudicada caso haja falta de motivação escolar na opinião de Crestani (2015).

Entre os temas recorrentes do trabalho de Pierre Bourdieu, o desempenho escolar é um deles, ao lado da diferença proporcionada pela educação escolar e processo seletivo da educação à estrutura de classe social não associada ao simples determinismo de classe. Para ele, o desempenho escolar de crianças tem uma relação mais direta com a história educacional dos pais que com o nível ocupacional deles. Assim, a escola teria uma responsabilidade em relação à mobilidade social limitada, sendo uma das fontes mais ricas de apoio à ideologia da meritocracia. Logo, há uma alta correlação direta entre a classe social e o desempenho escolar nos níveis primário e secundário de ensino, fato que pode diminuir ou, até mesmo, desaparecer nos níveis universitários, não significando que o processo educacional não seja capaz de transmitir os efeitos da classe social (SWARTZ, 1997).

Continuando com suas colocações, Bourdieu comenta que a maioria dos estudantes universitários conseguem notas maiores em questões relacionadas a vocabulário, desde as que pedem definições até as que implicam um *background* cultural mais universal. Novamente, os pais possuem influência nesse sentido, pois quando recebem as formas de atividade cultural mais valorizadas socialmente desses, os quais, em geral, possuem formação universitária, os alunos transformam esse capital cultural em um bom desempenho escolar (SWARTZ, 1997).

Nos anos 60, ocorreu uma crise na concepção das escolas que era anteriormente vista como uma instituição neutra, que apenas disseminaria uma forma de conhecimento racional e objetivo, selecionando os alunos por meio de critérios racionais. Esse modelo correspondia a uma visão mais otimista em virtude de dois movimentos: a) a divulgação, no final dos anos 50, de pesquisas norte-americanas (Relatório Coleman), inglesas (Aritmética Política inglesa) e francesas (Estudos do *Institut National d'Études Démographiques*), que demonstraram o peso da origem social sobre os resultados obtidos pelos alunos; b) a mudança de olhar sobre a educação a partir da análise dos efeitos inesperados da massificação do ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Assim, a partir desses movimentos, começa-se a estudar o sentimento de frustração dos alunos, principalmente dos alunos franceses, visto o caráter autoritário e elitista das escolas e do baixo retorno social e econômico dos diplomas. A partir disso, tornou-se obrigatório conhecer que o desempenho escolar não estava associado apenas aos dons individuais, mas que também a origem social dos alunos influenciava. Compreendeu-se, a partir dos estudos de Bourdieu que o sistema educacional precisava de reformulações para perder o seu caráter elitista e massificante, que abortava com as expectativas de mobilidade social por meio dos estudos dos alunos de baixa renda (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Thibodeau (1980) estudou o desempenho escolar em suas pesquisas sobre os processos de raciocínio. A autora descobriu que quanto mais relevante a tarefa cognitiva, melhor era o desempenho e que as tarefas e provas, para serem realizadas da melhor maneira possível e com o melhor desempenho, deveriam ter relação com as atividades dos alunos assim como o que eles exercem na sociedade.

Outro que também realizou trabalhos com relação ao desempenho escolar foi Ray Rist (1970) que mostrou o efeito das atitudes discriminadoras de professores na produção de um comportamento inibidor no aluno e, conseqüentemente, o seu não envolvimento nas atividades ou tarefas dadas em sala. Seus estudos concluíram que o futuro escolar de alunos se baseia em aparência física, capacidade de interação com os colegas, emprego de comunicação verbal, compreensão de conteúdos dados em sala e ascendência social da família (BARRETO, 1997).

Em um trabalho realizado por Cia e Barham (2009) com 99 crianças no Ensino Fundamental I, percebeu-se que há correlações fortes entre o desempenho escolar, o autoconceito, os problemas de comportamento e o

repertório de habilidades sociais de crianças. Percebeu-se que as crianças com melhor desenvolvimento social e emocional são mais persistentes na realização de atividades, são confiantes, relacionam-se melhor com os pares e com os professores e não possuem medo de errar ou de fracassar, ou seja, lidam bem tanto com os sucessos quanto com os insucessos.

Diante desse cenário, foi preciso que programas mais eficientes de avaliação fossem elaborados de modo a oferecer um ensino de qualidade, que promovesse a inteligência e o desenvolvimento de habilidades, fazendo com que os estudos não se restrinjam apenas a desenvolver o conhecimento particular ou específico, mas sim ampliar habilidades, aprendizagens, características cognitivas, expandindo a noção de desempenho escolar (MUNHOZ, 2004).

No Brasil, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional nacional por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Esses testes são aplicados no quinto e nono anos do ensino fundamental e incluem questões de língua portuguesa (com foco em leitura) e resoluções de problemas de matemática (BRASIL, 2016).

A sua escala de resultados é de 0 a 500 pontos e sua finalidade é identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino, produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos, proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2016).

A partir das informações do Saeb, o Ministério da Educação (MEC) define ações para o aprimoramento da qualidade da educação no país para a redução das desigualdades e correção de distorções. As médias de desempenho também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas (BRASIL, 2016).

Para Luckesi (1998), as escolas, em sua grande maioria, possuem uma postura tradicional a qual usa a avaliação como instrumento de classificação em forma de produto final e não como processo de aprendizagem. São as provas que medem se o aluno aprendeu ou não o que foi transmitido pelos professores, aprovando-o ou reprovando-o e não percebendo o grau de comprometimento do professor para o crescimento do aprendizado do aluno.

Visto isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, que propõe, em seu art. 29, “promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, simplesmente é esquecido pelas escolas e pelos professores. A avaliação, que deve ser um processo dentro do projeto político-pedagógico, torna-se um processo excludente, selecionador, desvalorizando os saberes e fortalecendo a hierarquia (BRASIL, 1996).

Com base em vários estudos, não apenas nacionais, como também internacionais, pesquisadores buscaram descobrir se são os fatores internos ou externos que mais influenciam o desempenho escolar ou quais os fatores mais preponderantes para o sucesso ou fracasso em termos de escola. Cohn (1972) e Guney (2009) colocam que ambos os fatores são importantes para a aprendizagem. Já Bartlett, Pell e Pendlebury (1993) colocam que são as variáveis internas que mais influenciam o bom desempenho escolar.

Em um estudo realizado por Waiselfisz (2000), descobriu-se que quanto mais alunos na sala, melhor o desempenho deles. Hill (1998) comenta que o número de alunos não influencia no desempenho escolar, mas sim a experiência, conhecimento e qualificação do professor.

Arias e Walker (2004) também realizaram um estudo sobre o desempenho escolar e quais variáveis influenciariam. Descobriram que o número de alunos por sala é importante: quanto mais alunos na sala, pior o desempenho dos alunos. Esse resultado também foi encontrado por outros autores como Kennedy e Sigfried (1995).

Em um estudo com alunos brasileiros, argentinos e mexicanos, Ferreira e colaboradores (2002) aplicaram um questionário sobre o desempenho escolar em 1.594 alunos de escolas públicas e descobriram que esses atribuem a responsabilidade do seu sucesso ou do seu fracasso a si próprios.

Gil (2011) explica que algumas variáveis influenciam o desempenho escolar, são elas: renda familiar, escolaridade dos pais, classe social,

infraestrutura da escola, turno de estudo, recursos tecnológicos oferecidos aos alunos, bem-estar dos funcionários, a frequência dos alunos nas aulas, biblioteca, entre outros.

Compreende-se que o desempenho escolar só produz resultados adequados se o que foi aprendido em sala de aula consegue ser estendido e incorporado a outros conteúdos já estudados pelo aluno. Também o desempenho escolar é coroado de sucesso se, quando avaliado, o aluno consegue manifestá-lo. Quando o aluno não consegue reter o que lhe foi passado em sala de aula, ele não conseguirá obter uma boa nota na avaliação. Salienta-se que as notas são importantes para a classificação, haja visto os processos seletivos que não expressam verdadeiramente o desempenho real do aluno. No entanto, a nota pode ser importante fator motivacional para balizar a metodologia do professor e o desempenho escolar.

4.1 DESEMPENHO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO

A motivação de alunos vem sendo objeto de muitos estudos com o propósito de buscar maneiras de influenciá-los a se envolverem mais com as atividades escolares e também a aumentar o seu interesse. A motivação vem, atualmente, tornando-se uma variável de estudo e imprescindível para o entendimento do desempenho do aluno e de sua aprendizagem, pois já se percebeu que um aluno motivado investe mais nas tarefas que precisa realizar, assim como no interesse pelo tema a ser estudado. Até mesmo pais e professores já reconhecem a importância da motivação como fator intrínseco, percebendo que as atividades dadas em aula, quando não são do interesse ou não motivam o aluno, ele não responde satisfatoriamente (GENARI, 2006).

A motivação relaciona-se com o trabalho mental. Isso é importante, pois os alunos sentem uma certa dificuldade em realizar tarefas quando eles não compreendem a importância ou o valor que aquilo terá futuramente. Eles não conseguem, muitas vezes, compreender qual o relacionamento entre a aprendizagem e qual o valor disso para as suas vidas.

Genari (2006, p. 1), salienta que “a motivação para a aprendizagem vem sendo definida como a iniciação e manutenção de comportamento com o objetivo de se atingir uma determinada meta”. Logo, para que se obtenham respostas

satisfatórias por parte dos alunos, as aulas, as tarefas e as estratégias de aprendizagens precisam ser desafiadoras e no sentido de desenvolver orientações motivacionais, fato de que demanda dos professores a criação de um ambiente de aula favorável para isso.

De fato, a motivação interfere na aprendizagem dos alunos e, certamente, o desempenho escolar satisfatório, também se relaciona com a motivação (BZUNECK, 2005). Com relação à motivação estudantil, alguns fatores podem interferir, tais como a sala de aula, a didática do professor, os aspectos emocionais, a falta de envolvimento do aluno com a aprendizagem, o uso inadequado de estratégias de aprendizagem e recursos (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Um importante aliado no processo motivacional dos alunos é o próprio professor. Ele precisa ter a sensibilidade para perceber e descobrir uma fonte de motivação que acenda a vontade de aprender do aluno, isso é vital para o bom desempenho escolar. Assim, é preciso que ele busque novos motivos, métodos, estratégias e ferramentas para que isso auxilie na compreensão dos conteúdos apresentados em sala de aula e também motive os alunos a não se limitarem aos conteúdos expostos em sala de aula apenas. Cada professor pode ter a sua própria estratégia de ensino e motivar seus alunos por meios extrínsecos, os quais incluem recompensas, incentivos e punições (CRESTANI, 2015).

O desempenho escolar é uma fonte de preocupação para professores, alunos e equipes pedagógicas. Na opinião de professores, a nota é sempre o instrumento utilizado para verificar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, conforme a nota obtida, o professor comprova se a sua ação pedagógica foi eficiente. Com relação ao baixo desempenho escolar, Charlot (2000) comenta que essa situação está associada ao aluno que não consegue atingir o objetivo esperado, construindo uma imagem desvalorizada de si mesmo.

Para Fagundes, Luce e Espinar (2014), avaliar o desenvolvimento dos alunos e os objetivos escolares é uma das maneiras das escolas comprovarem as suas efetividades. Boruchovitch e Bzuneck (2001) comentam que não há uma única teoria sobre a motivação humana e também sobre a motivação do aluno. Compreender os fatores pertinentes ao envolvimento dos alunos com a aprendizagem escolar não é tarefa fácil, pois são muitos elementos envolvidos.

Sendo assim, a motivação vem sendo vista como uma variável interventora por abranger elementos internos e situacionais, possibilitando a compreensão do envolvimento individual (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002).

Os alunos sentem muita dificuldade em compreender que as tarefas escolares são importantes para a sua aprendizagem e também para as suas vidas. De acordo com Bzuneck (2001), a motivação do aluno relacionada ao trabalho mental, restringe-se ao contexto das salas de aula. Porém, a motivação no contexto escolar vem sendo estudada ao longo da história da psicologia sob vários modos. Trata-se de um processo complexo e que se coloca para o aluno como o envolvimento, ou não, dele em cumprir tarefas.

Para Lourenço e Paiva (2010), o aluno se empenha em estudar e se envolve com as disciplinas por meio de suas crenças, valores e emoção, fatores que exercem forte influência na motivação. Silva (1980) também associou a aprendizagem a fatores motivacionais e não apenas cognitivos, além de outros fatores.

De acordo com Peklaj e Levpušček (2006), a motivação desempenha um papel importante na vida dos alunos, influenciando diretamente na sua realização pessoal. A motivação reflete-se na escolha das tarefas de aprendizagem, no tempo e no esforço que se dedicam a elas, na persistência em aprender e realizar algumas tarefas e também em como lidam com os obstáculos que encontram no processo de aprendizagem. Ao se sentirem motivados, os alunos passam a investigar mais acerca dos assuntos, pelos quais se interessaram, querem obter um melhor desempenho, querem receber melhores *feedbacks*, querem desenvolver as suas competências e não apenas obter boas notas. Assim, a motivação é um constructo multidimensional e, para que o aluno realmente se motive, ele busca três respostas: “Eu estou apto a realizar essa tarefa?”, “Por que eu quero fazer essa atividade/tarefa ou ter esse conhecimento?”, “O que eu preciso fazer para ter sucesso nessa tarefa?”.

Bzuneck (2001) comenta que a motivação vem suscitando muitos estudos, principalmente os relacionados à aprendizagem escolar. Isso se deve ao aumento das pesquisas a respeito das abordagens cognitivas ou sócio cognitivas. Não há apenas uma teoria geral para a motivação, mas sim vários modelos teóricos que buscam compreender o processo motivacional. Especificamente, neste estudo, foi tratada a teoria da autodeterminação (tratada

na íntegra no capítulo de motivação). Essa teoria possui como princípio norteador que as motivações do indivíduos diferem-se e são determinadas e orientadas por contextos que subsidiam a necessidade psicológica com diversas manifestações:

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional (BZUNECK, 2000, p. 10).

Um aluno desmotivado tem o seu processo de ensino-aprendizagem comprometido. Entre as causas da falta de motivação, as autoras citam o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Assim, o professor precisa elaborar as suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos, de acordo com o momento emocional e de suas ansiedades. “Hoje já se sabe que a motivação é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou não se tem. Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-la” (MORAES; VARELA, 2007, p. 6).

Nogueira et al. (2013) colocam que:

Neste sentido, a nota do aluno acaba sendo a *proxy* mais utilizada como *feedback* para a ação docente e discente. Como ponto central da análise, a nota não está livre de influências, podendo ser afetada por diversas variáveis, sendo estas pertinentes ao próprio indivíduo (características do próprio aluno), ao docente da disciplina, ao ambiente (sala de aula) entre outros fatores (NOGUEIRA et al., 2013, p. 52).

A aprendizagem está associada a estímulos que são enviados ao cérebro, local de ativação do raciocínio e assimilação. Os professores não têm influência direta na motivação do aluno, segundo Zanata (2014), mas sim na estimulação ou no incentivo traduzidos em censura, elogio, recompensa e até mesmo em punições, ou seja, a estimulação realizada pelo professor faz com que o aluno se torne motivado e se interesse mais pelo conteúdo dado em sala ou pelas tarefas que deverá realizar em casa. Logo, ninguém motiva ninguém, mas sim fatores externos como estímulos e incentivos são capazes de motivar os alunos e nisso reside o trabalho dos professores e, até mesmo, dos pais.

Andriola (2012), em uma sondagem realizada com 40 docentes de instituições educacionais públicas de Fortaleza, Ceará, levantou quais são as principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e como eles fazem para superá-las. Entre essas ações, pode-se citar: o diálogo com os alunos, uso de recursos audiovisuais, a convocação da participação familiar, fazer com que os alunos compreendam a aprendizagem como um processo de cognitivo de internalizar e aplicar os conhecimento adquiridos, a própria compreensão de que são eles, os professores, que são totalmente responsáveis pelo progresso dos alunos, enfatizar as atividades realizadas na sala de aula as quais se refletirão no desempenho nas provas escritas, pesquisas escolares e trabalhos em grupo. Nessa pesquisa, também se conheceram os principais obstáculos para que a aprendizagem realmente ocorra e os principais foram: falta de interesse dos alunos – que é diretamente relacionada à falta de motivação –, indisciplina na sala, afastamento da família da escola, falta de interesse dos próprios professores. Pelas respostas, uma sugestão de como driblar essa falta de interesse e motivação foi o uso de estratégias pedagógicas bem variadas.

Souza e Souza (2014) comentam que o professor pode ajudar o aluno a se motivar, mas não o motivar, já que a motivação é um processo interno do aluno. No entanto, ele pode descobrir os motivos que o motivam, aproveitando-os e despertando os interesses intrínsecos. Vecchio (2006) comenta que vários autores confirmam o que foi dito acima, que realmente o professor não motiva os alunos, já que a motivação viria de dentro de cada um. Porém, há que defenda que não, que é possível que a motivação possa vir de estímulos externos se for colocada da seguinte maneira: se for criado um ambiente onde os indivíduos se sintam bem tanto consigo mesmos, quanto com quem os motiva e com os outros ao redor, desse modo se sentiriam confiantes e, por conseguinte, motivados. Logo, “na realidade a motivação é um processo de duas mãos no qual o motivador já está motivado para aquilo que quer transmitir como motivação para o outro” (VECCHIO, 2006, p. 141).

Porém, salienta-se que a motivação, problema de ponta na educação, depende não apenas da parte dos alunos, é preciso que os professores também se sintam motivados a ensinar (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008).

Muitas vezes, o professor poderia ensinar determinado conteúdo de uma forma que poderia atrair a atenção dos alunos, mas isso não acontece. É preciso que o professor identifique como motivar os seus alunos a se envolverem com os estudos. Sobre isso, Bzuneck (2000) cita Brophy (1983):

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto (BROPHY, 1983 apud BZUNECK, 2000, p. 11).

Quando o professor consegue favorecer a autodeterminação do aluno, deixando-o mais autônomo nos seus estudos, eles se sentem mais competentes. No entanto, se o professor acenar com alguma recompensa, essa autonomia se reduz e, conseqüentemente, a autodeterminação também (SIMÃO, 2005).

Os professores lidam com a desmotivação diariamente e isso tem implicações diretas no envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Quando o aluno se sente motivado, ele busca novos conhecimentos, ele realiza tarefas com disposição, despendendo esforços e utilizando estratégias adequadas. Além disso, os desafios não o amedrontam, pois ele deseja desenvolver novas capacidades de compreensão e domínio. Assim, o desempenho escolar não está apenas envolvido com inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica na opinião de Lourenço e Paiva (2010), mas sim com essa variável relevante que é a motivação. Logo, é preciso que as escolas desenvolvam uma cultura motivadora para que isso seja o pilar para o aprender.

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), os estudos a respeito da motivação no contexto escolar vêm sendo avaliados como um determinante crucial para se medir o nível e se conhecer a qualidade da aprendizagem e do desempenho. O aluno precisa se sentir motivado para se engajar em projetos e atividades que provoquem a sua capacidade de modo a desenvolver e ampliar novas habilidade de compreensão e domínio.

Sem dúvida, o fator afetivo também é outro diferencial no estímulo à motivação de aprender, pois isso influencia o comportamento e o desempenho dos alunos. Logicamente, um aluno que se sinta estimulado, compreendido, terá

o suporte necessário para que se motive a aprender determinado conteúdo (FARIAS, 2011).

Em relação à aprendizagem escolar, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) comentam que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho, pois o aluno busca envolver-se em atividades que favoreçam e oportunizem o aprimoramento de suas habilidades. Além disso, ele se concentra nas instruções, busca novas informações, esforça-se para organizar os novos conhecimentos adquiridos para que possa aplicá-los em outras situações. A motivação intrínseca faz com que o aluno consiga reter o conhecimento aprendido, complete as tarefas pedidas e se sinta satisfeito em realizá-las. Para os autores, “[...] o progresso alcançado promove um senso de eficácia em relação à aprendizagem, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade” (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002, p.12).

Já a motivação extrínseca objetiva atender aos comandos de outras pessoas em busca de algum tipo de recompensa. No caso do desempenho escolar, cita-se, como exemplo, o fato de realizar algum trabalho escolar com o propósito de obter algum fim.

De acordo com Cabau (2004), a motivação pode ser compreendida como um conjunto de fatores psicológicos que conduzem a uma escolha, instigando a um comportamento focado na conquista de um objetivo. A motivação também reforça a persistência, já que obstáculos podem surgir fazendo com que o aluno possa querer interromper os estudos.

Boruchovitch (2009) comenta que muitos associam dificuldades na aprendizagem com falta de motivação. No entanto, para ela, a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. Na motivação intrínseca, o aluno desempenha a tarefa escolar por vontade, por prazer, por se interessar realmente pelo tema e, ao realizá-la, sente-se satisfeito com o resultado. Na motivação extrínseca, o aluno apenas realiza a tarefa escolar para não ser repreendido, por algum tipo de compensação, por saber que ela é necessária, mesmo que não esteja de acordo ou que não goste de fazê-la.

Desse modo, compreende-se que a motivação intrínseca é considerada uma tendência natural que o aluno apresenta para buscar e aceitar as novidades e os desafios, para ir além de suas próprias capacidades. No entanto, essas

atividades precisam gerar satisfação e serem interessantes e também ser um fim em si mesma.

A importância de se compreender a motivação dos alunos, seja ela intrínseca ou extrínseca, deve-se ao fato de que ela é uma força energizante da aprendizagem do comportamento adaptativo nas escolas, ou seja, para se compreender o comportamento dos alunos, é preciso conhecer os motivos dos alunos para estarem ali, demonstrando que a motivação relaciona-se ao sucesso ou ao fracasso dos docentes.

Assim, o aluno apresentará entusiasmo para realizar as tarefas que são exigidas dele, sentirá orgulho de entregá-las e, até mesmo, buscará superar as previsões ou expectativas do professor:

[...] A motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2002), entre outros, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143).

Os alunos motivados intrinsecamente tomam para si a responsabilidade de realizar determinada tarefa por prazer, desafio, conhecimento, superação, aprimoramento ou curiosidade, e isso é inato ao ser. Já os alunos motivados extrinsecamente realizam ou somente cumprem as tarefas em busca de uma recompensa.

Assim, a partir disso, percebeu-se que, para que o aluno tenha uma aprendizagem de qualidade, é preciso que a motivação esteja presente, ela é um conceito relevante e sua falta pode trazer transtornos para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Moraes e Varela (2007), a educação precisa de novas abordagens e ferramentas para poder lidar com o fracasso escolar e uma dessas ferramentas pode ser a motivação. É preciso capacitar e preparar os alunos para que eles possam enfrentar desafios propostos em salas de aula e também as mudanças com o passar dos anos. Trata-se de um processo individualizado que consiga mobilizar a vontade interna. É preciso sempre se preocupar com a motivação e o processo de ensino e aprendizagem em virtude de que se nota frequentemente nas escolas que, para alguns alunos, a aprendizagem é fácil e para outros não. Sem dúvida, há vários motivos que fazem com que o aluno não invista nos

estudos de modo a realizar uma tarefa com qualidade e, quando há a motivação, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais fácil e prazeroso.

Em virtude da motivação influenciar no desempenho escolar, como foi visto, e poder ser compreendida intrínseca ou extrinsecamente, Deci e Ryan (2000) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, como uma forma de compreender que a motivação pode ser modificada por meio de mudanças que emergem dos próprios alunos, dentro do ambiente escolar. Essas motivações seriam determinadas, orientadas e percebidas por meio de sete fatores: a) desmotivação; b) motivação extrínseca separada em regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada; c) motivação intrínseca.

Em relação a essa abordagem, a desmotivação se observa na desvalorização da atividade e da falta de percepção de controle pessoal. A motivação extrínseca encontra-se desmembrada em:

- a) Regulação externa que é o modo menos autônomo, já que o aluno age para não ser punido ou para obter recompensas;
- b) Regulação introjetada que ocorre quando o aluno estuda para não se sentir culpada por notas ruins;
- c) Regulação identificada é instrumental por identificar uma razão externa para estudar;
- d) Regulação integrada, na qual há uma conexão entre o comportamento, os objetivos e os valores do aluno, sendo a mais autônoma entre todas.

Deci e Ryan (2000) explicitam que, na motivação intrínseca, o aluno demonstra interesse na realização da tarefa, observando que a atividade é vista como um fim em si mesma. A Teoria da Autodeterminação busca apoiar o aluno a explorar, identificar e sustentar autonomamente um processo de mudança. Quanto mais autônomo, interessado e consciente o aluno se tornar, melhor ele enfrentará os desafios escolares. Nota-se que a autonomia é um elemento importante para a Teoria da Autodeterminação e mudança de comportamento, atingindo mais facilmente e de forma mais prazerosa as metas pré-determinadas pelos professores, alcançando melhores resultados. O importante na motivação é escolher um modelo e descobrir quais as razões que motivam o aluno a

realizar determinadas tarefas, priorizar essas razões de modo que o mesmo possa se tornar cada vez mais autônomo, autorregulado.

Para viabilizar o objetivo deste estudo que é o de compreender o processo motivacional na escola por meio da correlação entre motivação e desempenho escolar no ensino fundamental, o capítulo a seguir versará sobre a metodologia adotada.

5 METODOLOGIA

Para viabilizar o objetivo proposto neste estudo de avaliar a correlação entre motivação e desempenho escolar, os subitens abaixo embasam a metodologia.

5.1 TIPO DE PESQUISA

A escolha do método é fundamental para iniciar uma pesquisa. Existem uma variedade de métodos capazes de nortear esse processo. O método tem que ser delineado em conformidade com o procedimento da pesquisa e com o tipo de estudo pretendido (FLICK, 2004). Desse modo, a metodologia pode ser vista como uma linguagem percebida a partir do método que norteia e direciona a pesquisa. A pesquisa apoia-se em métodos científicos possibilitando uma reedição de fatos capazes de nutrir e modernizar o ensino e aprendizagem (LIMA; MIOTO, 2007).

Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) a metodologia deve ser discriminada, já que fornece suporte e baliza para:

[...] o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 148).

O presente estudo utilizou como metodologia a pesquisa quantitativa. De acordo com Martins (2013), a pesquisa quantitativa permite mostrar a realidade existente e na necessidade de retirar e demonstrar indicadores e tendências a de dados. A abordagem quantitativa desenha os dados a serem trabalhados a partir das evidências colhidas. Em seguida é feita a filtragem, organização e tabulação para posteriormente serem submetidos a técnicas de organização e classificação bem como testes estatísticos para transforma-los em informações a serem analisadas e discutidas à luz de referencial teórico, assim como em todas as pesquisas correspondentes.

5.2 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de 88 alunos matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade sul mineira. A idade média dos estudantes situa-se entre 10 e 11 anos e não houve distinção de gênero. A escolha da escola ocorreu com base na facilidade em realizar a pesquisa devido a colaboração da secretária de educação e professores da instituição. A escolha do tema surgiu por meio da minha experiência com escolares. Nas intervenções que realizei com os mesmos, percebi que em uma determinada fase do desenvolvimento, os alunos encontravam-se desmotivados para realizar suas tarefas escolares.

5.3 INSTRUMENTOS

Diante dos fatos observados escolheu-se os dois instrumentos a seguir, que seriam capazes de responder os questionamentos sobre motivação e desempenho escolar.

5.3.1 Escala para a Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ)

Afim de mensurar os tipos de motivação presentes nos alunos, com base na Teoria de Autodeterminação utilizou-se, neste estudo, a Escala para a Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ) para verificar o nível de motivação dos alunos. A escala para avaliação da motivação da avaliação escolar infanto juvenil fornece informação de como os alunos se percebem em relação as fontes de sua motivação (intrínseca e extrínseca) como também sua intensidade. A motivação intrínseca se relaciona ao interesse natural por novidades e desafios, e esse interesse seria a fonte básica que mobilizaria a pessoa à ação. Ao lado disso, a extrínseca concerne aos elementos externos que podem disparar a ação da pessoa em direção a determinados problemas ou temas, ao mesmo tempo em que busca obter recompensas materiais, sociais ou de reconhecimentos. Assim fornece três tipos de medidas, uma relacionada à

motivação intrínseca, outra à extrínseca e uma terceira, soma das duas anteriores, que indica a motivação geral da pessoa.

Os autores Martinelli e Sisto (2011) validaram a escala que foi construída e embasada na teoria da autodeterminação e propõem uma avaliação das orientações motivacionais com base nas razões que os sujeitos apresentam para a realização de trabalhos escolares. A teoria de autodeterminação indica duas orientações motivacionais (intrínseca e extrínseca) básicas presentes na conduta do indivíduo e que visam ser mensuradas no constructo.

A aplicação foi realizada coletivamente, em salas de aula nas escolas em grupos de 20 a 30 pessoas aproximadamente, com idades compreendidas entre 8 e 11. A escala possui 20 itens que avaliam a motivação, sendo que dos dez itens, foi construído para mensurar a motivação intrínseca e outros dez itens para mensurar a motivação extrínseca. O instrumento, possui três opções de resposta na qual se assinala com um X na frente de cada resposta. Para cada resposta é atribuída uma pontuação. O tempo de aplicação é livre, mas dura em média, entre cinco a dez minutos. Cada item apresentava três possibilidades de resposta que variam de acordo, com a constância que o aluno se percebe motivado para realizar as atividades mencionadas nos itens. Para as respostas “sempre” é atribuído (dois pontos), “às vezes” é atribuído (um ponto) e para “nunca” é atribuído (0 pontos) com possibilidade de alcançar 20 pontos para cada escala.

5.3.2 Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Para relacionar a motivação com o desempenho escolar, optou-se pelo TDE pelo fato de ser um teste que consegue alcançar o desempenho do aluno em três possibilidades distintas e importantes no processo de aprendizagem escolar. O Teste de Desempenho Escolar (TDE), é fundamentado em critérios a partir da realidade do Brasil. Trata-se de um instrumento psicométrico que oferece uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, direcionado especialmente para a escrita, aritmética e leitura (STEIN, 1994).

A leitura visa o reconhecimento de palavras isoladas do contexto; a escrita visa palavras contextualizadas que serão dadas ditadas; a aritmética visa à

solução oral de problemas e o cálculo escrito de operações aritméticas. É muito utilizado para avaliações escolares da 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental (KNIJNIK; GIACOMONI; STEIN, 2013).

Sua aplicação é individualizada e constitui-se de caderno de teste, lápis, borracha, ficha do examinador com palavras e frases para o Subteste de Escrita, Folha de Estímulo para a leitura e crivo para a correção do Subteste de Aritmética.

O primeiro passo para a aplicação do teste é o preenchimento do caderno de respostas com os seguintes itens: nome, idade, série escolar e o nome da escola. Na sequência serão repassadas as instruções do manual que são padronizadas. A criança foi direcionada a entender que fará uma atividade parecida com as quais ela desenvolve rotineiramente em sala de aula, porém, as atividades foram desenvolvidas para crianças de diversas séries escolares por isso ela pode se deparar com algum conteúdo que ainda não estudou, portanto deve apenas se preocupar em fazer da melhor forma que consegue. O primeiro teste foi um ditado de palavras, seguido de atividades de Aritmética e por último o subteste de Leitura. Não houve limite de tempo para execução dos subtestes.

A classificação das informações foi realizada a partir dos itens respondidos pelas crianças. Para cada item é atribuído o valor de um ponto. O somatório de todos os pontos que corresponde para cada subtítulo é chamado de Escore Bruto. A soma dos escores brutos somatório é o valor do escore bruto total de todos os subtítulos do TDE. O subteste de Escrita atinge pontuação máxima de 35 pontos, O subteste de Aritmética 38 pontos, o subteste de Leitura o total de pontos pode alcançar 70 pontos. Dessa forma a pontuação total do teste pode chegar a 143 pontos.

Cada subteste possui itens de dificuldade crescente, portanto as crianças de séries superiores ao quinto ano do ensino fundamental, conseguem avançar mais na resolução dos itens.

5.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos éticos em caso de pesquisa com seres humanos são regulados pela Resolução n. 466/2012 que considera o disposto na Resolução

n. 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que impõe revisões periódicas a ela, conforme necessidades nas áreas tecnocientífica e ética. Além disso, foi preciso que o Comitê de ética de Pesquisa da Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí – Universidade do Vale do Sapucaí respalde a pesquisa e que os pais ou responsáveis dos alunos que participaram da pesquisa assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Garante-se o total sigilo dos participantes e também que seus dados foram usados apenas para os fins dessa pesquisa.

Após a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, contato prévio realizado e aprovado pelos diretores das unidades e assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos pais dos participantes, os instrumentos foram aplicados pela pesquisadora coletivamente (EAME-IJ) e individualmente (TDE) em salas de aula no horário regular de aulas.

5.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram organizados em uma planilha e submetidos à análise da estática descritiva e inferencial, conforme os objetivos desse estudo. Para se analisar as correlações entre os constructos, utilizou-se a correlação de Pearson e o programa SPSS 20.0 Os resultados serão apresentados em tabela.

6 RESULTADOS

O estudo analisou a relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I, por meio de pesquisa quantitativa. Os dados da pesquisa foram realizados por meio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 20.0 que forneceu análise bivariável de Pearson, considerando a rejeição da hipótese de nulidade de 5% ($p < 0,05$) para os resultados. Os 88 participantes encontram-se distribuídos segundo gênero e a idade, como se pode ver na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra

IDADES	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
10 e 11	47	41	88
	53,5%	46,5%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A amostra é caracterizada por 88 alunos com idades compreendidas entre 10 e 11 anos, sendo que 47 alunos pertencem ao gênero masculino (53,5%) e 41 ao gênero feminino (46,5%). Os dados podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 2: Correlação entre Motivação Intrínseca e o Teste TDE

		MI (perfil por escolaridade)	Escrita	Leitura
MI (perfil por escolaridade)	Correlação de Pearson	1	,060	,267*
	Sig. (2 extremidades)		,578	,012
	N	88	88	88
Escrita	Correlação de Pearson	,060	1	,435**
	Sig. (2 extremidades)	,578		,000
	N	88	88	88
Leitura	Correlação de Pearson	,267*	,435**	1
	Sig. (2 extremidades)	,012	,000	
	N	88	88	88
Aritmética	Correlação de Pearson	,069	,657**	1
	Sig. (2 extremidades)	,525	,000	
	N	88	88	88
Total (TDE)	Correlação de Pearson	,189	,765**	,628**
	Sig. (2 extremidades)	,078	,000	,000
	N	88	88	88

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao se interpretar a Tabela 2, observa-se que há correlação entre motivação intrínseca e o TDE; a correlação entre motivação intrínseca e escrita e a correlação intrínseca e aritmética são desprezíveis. No entanto, ao se correlacionar motivação intrínseca e leitura, percebe-se uma correlação fraca, porém significativa, pois o valor de p foi $<0,05$.

Os dados de motivação intrínseca com os subtestes do TDE podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3: Correlação entre Motivação Extrínseca e o Teste TDE

		ME (perfil por escolaridade)	Escrita	Leitura
ME (perfil por escolaridade)	Correlação de Pearson	1	-,234*	-,352**
	Sig. (2 extremidades)		,028	,001
	N	88	88	88
Escrita	Correlação de Pearson	-,234**	1	,435**
	Sig. (2 extremidades)	,028		,000
	N	88	88	88
Leitura	Correlação de Pearson	-,352**	,435**	1
	Sig. (2 extremidades)	,001	,000	
	N	88	88	88
Aritmética	Correlação de Pearson	-,406**	,657**	,413**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000
	N	88	88	88
Total (TDE)	Correlação de Pearson	-,354**	,765**	,628**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000
	N	88	88	88

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Pela Tabela 3, é possível perceber que existe correlação entre a motivação extrínseca e o TDE, que se encontra presente em todos os subtestes. A correlação entre motivação extrínseca e escrita é fraca: -0,234 e o $p < 0,05$. No tange a correlação entre a motivação extrínseca e aritmética, a correlação é moderada, onde p é igual a 0,000. Também se mostra moderada a correlação

entre motivação extrínseca e leitura; no entanto, é significativa, cujo o p é igual a 0,001.

7 DISCUSSÃO

Os dados encontrados neste estudo enfocaram a correlação entre motivação e desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental. Demonstrou-se o que afirmam muitos pesquisadores da área da educação: que os alunos dos anos iniciais são mais motivados intrinsecamente. Essa motivação tende a diminuir e ocasiona uma contingência maior no que diz respeito a motivação extrínseca (MARTINELLI, 2008; MARTINELLI; SISTO, 2011).

A pesquisa apontou que a motivação extrínseca prevaleceu em relação a intrínseca, resultado este que não corrobora com o que a literatura defende (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010; MARTINELLI, 2014). Os resultados encontrados nesse estudo contrariam o que a maioria dos pesquisadores tem defendido acerca das relações entre motivação e desempenho escolar, tendo em vista que a motivação extrínseca apresentou correlação com todos os subtestes (Leitura, Escrita e Aritmética). Os subtestes de Leitura e Aritmética, ao se correlacionarem com a motivação extrínseca, revelaram a relação mais significativa apresentada na pesquisa. Esses dados apresentados requeem preocupação, pois a motivação extrínseca tem origem em fatores externos, demonstrando que o aluno realiza a tarefa para ser recompensado ou para não ser penalizado. A motivação extrínseca já possui reguladores externos, autodeterminados ou não, dependendo do processo de internalização da pessoa. A motivação intrínseca é autodeterminada pois o indivíduo age autonomamente, com prazer, com autorregulação, sentindo-se ajustado e adequado para realizar tal tarefa ou atividade (DECI; RYAN, 2000).

No que tange a motivação intrínseca e o subteste de Leitura, o estudo revelou uma correlação fraca, porém, o valor de p foi $<0,05$ indicado uma confiabilidade de 95%. Já os demais subtestes (Escrita e Aritmética) não se correlacionaram com a motivação intrínseca.

Já que houve a correlação intrínseca da motivação com a Leitura e houve correlação extrínseca com todos os subtestes (Escrita, Aritmética e Leitura), evidenciando que as duas orientações encontram-se presentes entre os estudantes, talvez fosse interessante que as escolas aproveitassem a motivação extrínseca para trabalhar no sentido de destacar a valorização da tarefa e valorizar e reconhecer os esforços feitos pelos alunos. Para Deci e Ryan (2000),

esse trabalho dos professores em valorizar a tarefa se torna um percurso para a internalização da motivação já que promove uma sensação de competência e reforçando assim, o sentimento de autonomia do estudante (característica da motivação intrínseca).

Deci e Ryan (2000) colocam que a motivação intrínseca regula o sujeito a realizar uma tarefa pautada em uma satisfação pessoal, não visando uma recompensa externa. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que os alunos estão, em sua maioria, motivados extrinsecamente, precisando, assim, aprender a buscar um sentido para a realização das tarefas e não simplesmente cumpri-las para não serem punidos ou premiados.

Os autores ainda colocam que os alunos que conquistam as melhores notas são aqueles motivados intrinsecamente. A recompensa, que é tão buscada pelos alunos motivados extrinsecamente, só tem um valor momentâneo, pois ela possui um caráter pontual de regulação, agindo enquanto ela está presente. Caso contrário, os alunos se desinteressam da realização da tarefa.

Desta forma, os resultados desse estudo demonstraram um cenário que desperta cuidado e atenção não apenas dos profissionais da educação, mas de todos os envolvidos nos diversos contextos nos quais o aluno está inserido. É preciso demonstrar para os alunos que eles são sujeitos ativos no seu próprio processo de aprendizagem, gerando uma compreensão da importância e da necessidade da aquisição do conhecimento que lhes é proposto.

Martinez (2008), Rogers e Ausubel sugerem que a aquisição do conhecimento deve ser feita de forma criativa e não massificada. Isto estimula a atenção para a elaboração de estratégias e recursos, tornando os conteúdos mais personalizados e interessantes para o aluno.

Santana e Carlos (2013) citam Freire quanto ao processo de aprendizagem baseado apenas na memorização de conteúdos. Esse processo mecanizado não motiva o aluno. Para este autor, é preciso que a aprendizagem tenha relação com o ambiente em que o aluno vive e esteja inserido na sua capacidade em aprender.

Compreende-se que as duas motivações – extrínseca e intrínseca – são válidas e capazes de despertar o interesse. Porém, o aluno intrinsecamente motivado costuma atingir melhores resultados devido ao envolvimento com a atividade, sua vontade de buscar e ir além do básico, da persistência, já que

possui o entendimento do porquê da realização das tarefas e da importância da aquisição do conhecimento. Logo, ele é ativo e comprometido com os estudos, como colocado por (VYGOTSKY, 1987).

Ostermann e Cavalcanti (2010) afirmaram que, na teoria da aprendizagem significativa de Ausebel, o aluno precisa compreender a relevância dos seus estudos, concentrando os conhecimentos de forma categorizada, indo dos mais específicos para os gerais e inclusivos.

Ainda neste estudo, investigou-se a motivação em estudantes do ensino fundamental, bem como fatores que interferem na aprendizagem. Dessa forma, é necessário expandir as pesquisas relacionada a esse tema, no que se refere a amostra, já que foram pesquisados apenas 88 estudantes de uma única escola. Novas perspectivas que interferem no desempenho escolar devem ser estudadas e aprimoradas. Uma importante investigação seria acerca do constructo motivação relacionado a conteúdos específicos, como exemplo motivação relacionada à Escrita, Aritmética e Leitura, entre outros conteúdos.

Faz-se necessário compreender melhor as variáveis e os processos concernentes ao desempenho escolar, pois assim outras intervenções poderão ser realizadas, promovendo o sucesso escolar dos alunos do Ensino Fundamental.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo pautou-se em compreender a relação existente entre a motivação e desempenho escolar por meio da correlação entre eles, de maneira a contribuir com os professores em suas práticas profissionais. Já os objetivos específicos foram: identificar o nível de motivação intrínseca e extrínseca e motivação geral dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I; determinar a relação dos tipos de motivação com o desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental I; correlacionar os dados levantados com o TDE. Diante dos objetivos expostos foi possível concluir que eles estão presentes e contemplados no estudo.

Ficou claro que a educação necessita de novas abordagens que considerem a motivação e o desempenho escolar, com o intuito de atender às necessidades formativas dos alunos com a finalidade de torná-los preparados e capazes de enfrentar as mudanças e os desafios que a evolução e o progresso proporcionam. Isso nos instiga a recorrer a Bauman (2001), quando explica que, num cenário líquido, rápido e de mudanças incertas, a educação deve ser pensada durante toda a vida. Os professores devem ter em mente que motivar para aprender implica em utilizar recursos nem sempre pontuais e que obedeçam apenas a um momento determinado. Devem lançar mão de trabalhos que relacionem experiência valores, interesse e expectativa aos alunos.

O professor deve despertar motivação, ou seja, transformar o assunto a ser ensinado em necessidade pessoal do aluno. A partir daí, desencadeia-se todo um processo que gera no aluno uma reação para satisfazer a necessidade que emerge. Portanto, é possível concluir que a motivação é fator determinante para a aprendizagem e, conseqüentemente, para um bom desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P.; LIMA, F. M. V.; LISBOA, S. M.; LOPES, A. P.; FRANCO JUNIOR, A. J. A. Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. *Psicologia. Cadernos de Graduação, Ciências Biológicas e da Saúde*, Maceió, v. 1, n. 3, p. 81-90, nov. 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. Artigos de demanda contínua. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 46, out./dez. 2012.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: SP Papyrus, 2002.
- ARIAS, J. J.; WALKER, D. M. Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *Journal of Economic Education*, p. 225-249, 2004.
- BARRETO, E. S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. revista e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (Parte III: a interação professor-aluno, cap. 2, p. 329-356).
- BARTLETT, S.; PELL, M. J.; PENDLEBURY, M. W. From fresher to finalist: a three-year analysis of student performance on an accounting degree programme. *Accounting Education: an international journal*, p. 111–122, 1993.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BEAUCLAIR, J. (A)cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e psicopedagogia. In: **Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 10, n. 21, 1991.
- BIANCHI, S. R. **A importância da motivação na aprendizagem no Ensino Fundamental**. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso como requisito básico para a graduação em Licenciatura plena em Pedagogia). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Departamento de Educação (DED), Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, São Carlos, SP, 2011.
- BIRNEY, R. C.; TEEVAN, R. C. **Measuring human motivation**. New York: Van Nostrand, 1962.

BOAINAIN, E. **Tornar-se transpessoal**: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (eds.). **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (p. 09-36).

BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, E. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. (Cap. 5; p. 96-115). Apud: GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prova Brasil** – apresentação. Atual. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: aspectos introdutórios. Petrópolis: Vozes, 2000; 2002.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. (Cap. 1; p. 9-36).

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

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CABRAL, Á.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAVICCHIA, D. C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Univesp. Psicologia do Desenvolvimento. Artigo. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

CHARLOT, B. O fracasso escolar: um objeto de pesquisa inencontrável. In: CHARLOT, B. (org.). **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 45-55, jan./mar. 2009.

COHN, E. Students' characteristics and performance in economic statistics. **The Journal of Economic Education**, 1972.

CRESTANI, R. L. **Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVAS, Pouso Alegre, 2015.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation**. New York. Plenum Press, 1975.

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

DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. Tradução Odilon Soares Leme. São Paulo: Ática, 2001.

DOURADO, I. C. P.; PRANDINE, R. C. A. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. Caxambu: ANPED.2001.

DUBRIN, A. J. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Thomson, 2003.

FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014.

FARIAS, R. A. Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/PB. **Revista Fronteira Digital**, ano II, n. 4, ago./dez. 2011.

FERREIRA, M. C.; ASSMAR, E. M. L.; OMAR, A. G.; DELGADO, H. U.; GONZÁLEZ, A. T.; SILVA, J. M. B.; SOUZA, M. A.; CISNE, M. C. F. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 515-527, 2002.

FIORELLI, J. O. **Psicologia para administradores**. São Paulo: Atlas, 2004. p. 118-132.

FREIRE, L. G. Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

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, p. 51-67, 2008.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. Apud: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon e Schuster Macmillian, 1996.

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

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001. (cap. 4; p. 78-95).

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. Artigo. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v.6, n.1, jun. 2002.

GUNEY, Y. Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. **Accounting Education: an international journal**, v. 18, n. 1, p. 51–73, Feb. 2009.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; SNYDERMAN, B. B. **The motivation to work**. 2. ed. New York: John Wiley, 1959.

HILL, M. C. Class size and student performance in introductory accounting courses: further evidence. **Issues in Accounting Education**, v. 13, n. 1, p. 47-64, Feb. 1998.

HYSON, M. **The role of play in promoting children's positive approaches to learning**. Disponível em: <<http://www.researchconnections.org/files/childcare/pdf/PlayandApproachestoLearning-MarilouHyson-1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

KENNEDY, P. E.; SIEGFRIED, J. J.; Does pedagogy vary with class size in introductory economics? **American Economic Review, Papers and Proceedings**, v. 82, n. 2, p. 347-51, 1995.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Fröebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância** [recurso eletrônico]: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. (cap. 2, p. 37-64).

KNIJNIK, L. F.; GIACOMONI, C.; STEIN, L. M. Teste de Desempenho Escolar: um estudo de levantamento. **Psico-USF**, v. 18, n. 3, p. 407-416, 2013.

LA ROSA, J. (org). **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 7. ed. Porto Alegre: Edipucurs, 2003.

LEON, F. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, p. 417-451, 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online], v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LOURENÇO, A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. Artigo científico. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n.2, ago. 2010.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Série Ideias, n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

- LUSZCZYNSKA, A.; GUTIERREZ-DOÑA, B.; SCHWARZER, R. General self-efficacy in various domains of human functioning: evidence from five countries. **Psychology Press**, v. 40, n. 2, p. 80-89, 2005.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. (p. 15-24). São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- MARTINELLI, S. C. A study on the motivation among elementary school children. **Anais do V Congresso Internacional de Psicologia y Educación**: Los retos del Futuro, Oviedo, Espanha, 2008. 1 CD.
- MARTINELLI, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014.
- MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. **Escala para a Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. **Revista de Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 3, p. 413-420, 2010.
- MARTÍNEZ, A. M. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. (cap. 5; Princípios fundantes da aula; p. 115-144).
- MARTINS, R. X. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.
- MCCLELLAND, D. C. (ed.). **Studies in motivation**. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts Studies in motivation, 1955.
- MCCLELLAND, D. C. **The achievement motive**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; LIMA, S. G. (orgs.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
- MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, ano I, n. 01, ago./dez. 2007.
- MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. 135 f. Dissertação (Doutoramento). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.
- MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr./2002.

NOGUEIRA, D. R.; COSTA, J. M.; TAKAMATSU, R. T.; REIS, L. G. Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise do discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial. **Revista de Informação Contábil (RIC)**, v. 07, no 03, p. 51-62, jul. set./2013.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, 2010.

PAIVA, M. L. P.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 235-244, 2010.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: RIDING, R. J.; RAYNER, S. G. (orgs.), **Perception**. London: Ablex, 2001. (p. 239-266).

PEKLAJ, C.; LEVPUŠČEK, M. P. Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. **31st Annual Association of Teacher Education in Europe Conference (ATEE)**, Slovenia, 2006.

PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. **Human Development**, v.15, p.1-12, 1972.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância** [recurso eletrônico]: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. (cap. 3, p. 65-94).

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000. (p. 451-502).

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

RIBAS, R. A motivação empreendedora e as teorias clássicas da motivação. Caderno de Administração. **Revista da Faculdade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2012.

ROQUE, W. **Piaget, Vygotsky e Wallon – tripé teórico da Educação**. Atual. em 20 nov. 2010. Disponível em: <<https://walkiriaroque.com/2010/11/20/piaget-vygotsky-e-wallon-tripe-teorico-da-educacao-2/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. 3.ed. v.1. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAMPAIO, J. R. O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. **R. Adm.**, São Paulo, v. 44, n. 1, p.5-16, jan./fev./mar. 2009.

SAMPAIO, M. I. C. **Motivação no trabalho cooperativo: o caso da Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia - ReBAP**. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 7-20.

SANTANA, M. F.; CARLOS, E. J. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 3, n. 1, p. 12-22, 2013.

SANTROCK, J. W. **Psicologia educacional** [recurso eletrônico]. Tradução Denise Durante, Mônica Rosemberg, Taís Silva Monteiro Ganco; revisão técnica: Paula Suzana Gioia, Sandro Almeida. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SILVA, T. R. N. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 32, p. 31-44, 1980.

SILVA, N. C. B.; NUNES, C. C.; BETTI, M. C. M.; RIOS, K. S. A. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. **Temas psicol.** [online], v.16, n.2, p. 215-229, 2008.

SIMÃO, R. I. P. **A relação entre actividades extracurriculares e desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos**. Monografia final de curso – Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal, 2005.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Aval. psicol.** [online], v. 5, n. 1, p. 21-31, 2006.

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SOUZA, E. C.; SOUZA, I. C. Motivação e incentivação da aprendizagem: para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e auto-atividade reflexiva dos alunos. Artigo. Atual. em 15 out. 2014. **Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Motiva%C3%A7%C3%A3o-e-incentiva%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem.aspx>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. revista e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (Parte I: sociedade, educação e psicologia escolar, cap. 3, p. 35-50).

TAMAYO, A.; PASCHOAL, T. A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. Artigo. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 17, n. 4, out./dez. 2003. (online version).

THIBODEAU, J. Adult performance on Piagetian cognitive tasks: implications for adult education. **Journal of Research and Development in Education**, v.13, p.25-32, 1980.

VECCHIO, E. **Educando crianças índigo**. São Paulo: Butterfly Editora, 2006.

VERNON, M. D. **Motivação humana**: a força interna que emerge, regida e sustenta as nossas ações. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973. (Trabalho original publicado em 1969).

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Colin, 1950. Apud: GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e conhecimento).

WASELFISZ, J. J. **Tamanho da turma: faz diferença?**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC. Projeto Nordeste. 2000 (Série estudos, n.14).

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573, 1985. Apud: PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. In: FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. ZANATA, M. H. A contribuição da estimulação para a aprendizagem. Artigo. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (IDEAU). **Revista de Educação do EDEAU**, v. 9, n. 20, jul./dez. 2014.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. Artigo. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, maio-ago. 2011.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Pouso Alegre, ____ de _____ 2016.

Ilustríssima Senhora:

Luiza Márcia Serpa Mendonça

Eu, Mariana Sousa Silva Rios Costa, responsável principal pelo projeto de pesquisa para obtenção de título de Mestre em Educação, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de Brazópolis, nas escolas municipais, para o trabalho de pesquisa sob o título **Relação entre motivação e o desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I**, Orientado pela Professora Dra. Sandra M. Sales Oliveira Este projeto de pesquisa atendendo o disposto na Resolução CNS 466/2012, tem como objetivo avaliar a relação entre a motivação e o desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental I. Para avaliar motivação será utilizado a Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ) para verificar o nível de motivação dos alunos. A escala foi validada por Selma de Cássia Martinelli e Fermino Fernandes Sisto. Será utilizada para mensurar a motivação dos alunos da pesquisa.

A escala foi construída e embasada na teoria da autodeterminação e propõe uma avaliação das orientações motivacionais com base nas razões que os sujeitos apresentam para a realização de trabalhos escolares e o teste TDE (Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994). O Teste de Desempenho Escolar – TDE tem como objetivo oferecer uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da Escrita, Aritmética e Leitura, em crianças de 1ª a 6ª séries do primeiro grau. A aplicação dos instrumentos ocorrerá em dois momentos distintos, a primeira será uma aplicação coletiva e o segundo aplicação Individual.

Esta atividade não apresenta riscos aos sujeitos participantes. Está previsto a coleta de dados para o primeiro semestre de 2.016. Espera-se com esta pesquisa, que a partir dos resultados, pretendem-se compreender melhor a relação entre motivação e o desempenho escolar, mas também contribuir com os profissionais que atuam com a educação, podendo ser utilizado

como um subsídio que possa levar a realização de intervenções contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí para obter esclarecimentos, apresentar reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (035) 3449-2199 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, pelos Tel./Fax-CEP/Univas (035) 3449-2199, Avenida Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG;

Mariana Sousa Silva Rios Costa, e-mail maririos.com@hotmail.com

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____ responsável pela instituição _____ (nome legível da instituição) declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Conforme Resolução CNS 466/2012 a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Informamos ainda, que é prerrogativa desta instituição proceder a re-análise ética da pesquisa, solicitando, portanto, o parecer de ratificação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos desta Instituição (se houver).

Pesquisador Mariana Sousa Silva Rios Costa	Responsável pela Instituição Luiza Márcia Serpa Mendonça
-----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

Orientador

Professora Dra. Sandra M. Sales
Oliveira

Documento em duas vias:

1ª via instituição

2ª via pesquisadores

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Universidade do Vale do Sapucaí

Senhores pais ou responsáveis, seu filho está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “Relação entre motivação e o desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I”, desenvolvida pela pesquisadora Professora Dra. Sandra M. Sales Oliveira e aluna Mariana Sousa Silva Rios Costa, do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa é obter uma melhor compreensão da Relação entre motivação e o desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I assim pode-se criar estratégias e programas que visem abarcar influência da motivação na aprendizagem dos alunos para que consigam obter um melhor desempenho escolar.

Assinando este Termo de Consentimento o (a) senhor (a) demonstrará que está ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é avaliar a relação entre motivação e o desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental I.

2- Será realizada a aplicação dos da Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ); Teste de desenvolvimento escolar (TDE). A aplicação dos testes será em duas etapas, a primeira de forma coletiva em sala de aula e a segunda etapa individual na própria Instituição de Ensino onde seu filho estuda e que permite a coleta da presente pesquisa. Durante o estudo será solicitado que o seu filho, voluntariamente, colabore com o preenchimento dos testes. Os testes serão aplicados em dois dias, no primeiro serão aplicados à

escala de motivação e o subteste de leitura do TDE, em sala de aula. As aplicações nos dois dias estão estimadas em um tempo de 30 minutos cada dia.

3- Esses exames costumam ser bem aceitos e não trazem nenhum risco, a não ser pequeno desconforto em responder algumas questões. Mas, não trazem prejuízos à integridade física, moral ou psicológica do seu filho.

4- Seu filho receberá toda explicação antes das aplicações, dessa forma poderá obter quaisquer esclarecimentos antes e após a realização da pesquisa. Pela participação no estudo, você e seu filho não receberão qualquer valor em dinheiro, mas terão a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ainda, não terá qualquer despesa por participar da pesquisa. Seu nome ou identificação pessoal, assim como do seu filho, não aparecerá em qualquer momento no estudo, nem em nenhum tipo de publicação como teses ou artigos, pois será identificado com um número aleatório.

5- A participação no estudo não acarretará nenhum prejuízo escolar ao seu filho. Essa pesquisa é meramente investigativa e não haverá continuidade para seu filho, como por exemplo, intervenção psicopedagógica durante ou após a realização da pesquisa;

6- Poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí para obter esclarecimentos, apresentar reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (035) 3449-9255 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí, pelos Tel./Fax-CEP/Univas (035) 3449-9255, Avenida Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG;

7- E ainda poderá entrar em contato com a responsável pelo estudo, Sandra Maria da Silva Sales Oliveira sempre que julgar necessário pelo telefone (35) 3449-9255.

8- Os pais ou responsáveis e também os próprios voluntários participantes estarão livres para interromperem a qualquer momento sua participação na pesquisa.

9- O voluntário que participar da pesquisa não sofrerá prejuízos na instituição de ensino. E os voluntários que não participarem ou desejarem interromper sua participação na pesquisa também não sofrerão prejuízos na instituição;

10-É necessário, ainda, a sua autorização, mediante assinatura deste termo, que a pesquisadora poderá ter acesso às notas semestrais do seu filho no qual ocorrerá à coleta de dados, lembrando que esse dado também será estritamente restrito a análise da pesquisadora aluna e de sua orientadora, pesquisadora responsável por este estudo.

11- Os dados pessoais de seu filho (a) serão mantidos em sigilo, e não serão utilizados em momento algum, nem mesmo em publicações. Apenas serão utilizados resultados gerais obtidos por meio da pesquisa e que serão empregados somente para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

12- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Termo de consentimento livre, após esclarecimento.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento meu filho (a) será submetido (a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho (a) a qualquer momento, assim como ele próprio pode decidir e/ou interromper sua participação, sem justificar nossa decisão e que isso não afetará em nada a vida escolar de meu filho. Sei que o nome e dados pessoais, meus e de meu filho não serão divulgados, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação do meu filho no estudo.

Eu concordo em autorizar meu filho _____, a participar da pesquisa.

Pouso Alegre, MG, ____ de _____ 2015.

Assinatura do Voluntário (a) ou responsável legal

RG: _____

CPF: _____

Pesquisadora responsável

Pesquisadora responsável

Sandra M. da S. Sales Oliveira
CPF: 345.920.676-49
Universidade do Vale do Sapucaí

Mariana Sousa Silva Rios Costa
CPF: 003.349.023-63
Universidade do Vale do Sapucaí