
Artigo Científico

A motivação escolar e o processo de aprendizagem

Motivation and school learning process

Abílio Afonso Lourenço^o e Maria Olímpia Almeida De Paiva^o

Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal

Resumo

Este artigo procura salientar a importância da motivação para os processos de aprendizagem e para o sucesso escolar. O envolvimento dos alunos em cada disciplina do currículo varia muito em função de diversos factores, individuais e de contexto, ligados à motivação. As actuais teorias cognitivas da motivação dão prioridade ao estudo das crenças, valores e emoções do indivíduo, por considerarem que essas são mediadoras do comportamento e exercem forte influência no processo motivacional. As pesquisas realizadas permitem concluir que a relação entre a aprendizagem e a motivação vai além de qualquer pré-condição estabelecida, ela é recíproca e, dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação. Esta reflexão aponta algumas orientações para a prática educativa. © Cien. Cogn. 2010; Vol. 15 (2): 132-141.

Palavras-chave: motivação; aprendizagem; contexto escolar.

Abstract

This article aims to stress the importance of motivation both on the learning process and on school success. Learners' involvement in all their curriculum depend on a range of individual and contextual factors all of them closely linked to motivation. Nowadays, the cognitive theories of motivation give priority to the individual's beliefs, values and emotions for they consider that these mediate behavior and exercise strong influence upon the motivational process. Previous researches claim that the relationship between learning and motivation goes beyond any pre-established condition, therefore motivation produces an effect upon learning and school performance as well as, due to the reciprocity of the process, it is also deeply influenced by it. This reflection points out some orientations for the educational practice. © Cien. Cogn. 2010; Vol. 15 (2): 132-141.

Keywords: motivation; learning; school context.

1. Introdução

*Um professor influi para a eternidade;
nunca se pode dizer até onde vai a sua influência.*
(Henry B. Adams, 1838-1918)

Segundo Pintrich (2000) a planificação da motivação e a activação da mesma implica adoptar metas, de acordo com o tipo de tarefas a que nos propomos, bem como a estimulação de um conjunto de crenças motivacionais, tais como as crenças de auto-eficácia, os interesses pessoais nas tarefas propostas e as crenças sobre a importância dessas mesmas tarefas.

Neste trabalho, pretende-se fazer uma pequena abordagem a um tema que, segundo a revisão da literatura, tem sido considerado um dos mais relevantes para o sucesso académico dos alunos.

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Alcará e Guimarães, 2007). A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica.

Muitos são os autores interessados no estudo da motivação (Balanchó e Coelho, 1996; Boruchovitch, 2009; Brophy, 1983; Bzuneck, 2002; Deci e Ryan, 1985, 2002; Garrido, 1990; Murray, 1986; Pintrich e Schunk, 2002). Segundo Murray (1986: 20), a motivação representaria "um factor interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa". Esta perspectiva que relaciona a motivação com uma energia interna é também defendida por outros teóricos. Na opinião de Pfromm (1987: 112), "os motivos activam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em acção". Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma acção. Segundo Balanchó e Coelho (1996: 17) a motivação é "tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta". Com efeito, a motivação é tida como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objectivo. Estas características reforçam a justificação da importância que é atribuída à motivação na aprendizagem escolar. Por esse motivo, os autores sublinham que através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências. Assim, a motivação é primordial no desempenho académico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar. Em consonância com Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria incluir alguns elementos: a ideia de "processo", isto é, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada directamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos. As metas têm o papel de orientar a acção do indivíduo, cujo ponto basilar seria o de que os sujeitos sempre têm algo em mente, que procuram atrair ou evitar ao concretizar uma acção; a necessidade de uma actividade física (e.g., esforço, persistência) e/ou mental (e.g., acções de natureza cognitiva como o pensar, planear e avaliar) e por fim, o último elemento estaria relacionado com o facto de a motivação iniciar e sustentar uma acção.

Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar. Genericamente, as tarefas e actividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e

de resolução de problemas. Devido a estas características, alguns autores como Brophy (1983) e Bzuneck (2002) referem que aplicar conceitos gerais sobre a motivação humana no ambiente escolar não seria muito adequado sem a consideração das particularidades deste ambiente.

O interesse pelos aspectos motivacionais na aprendizagem é relativamente recente, as teorias mais antigas acerca da aprendizagem limitavam a motivação a uma pré-condição importante. Hoje em dia as investigações permitem concluir que a relação entre a aprendizagem e a motivação vai além desta pré-condição, é possível observar uma reciprocidade, a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação (Mitchell Jr, 1992; Pfromm, 1987; Schunk, 1991).

A questão motivacional talvez esclareça a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial. Outros demonstram pouco interesse nas actividades, muitas vezes fazendo-as por obrigação, ou de forma pouco responsável e, em alguns casos, desprezando uma grande parte da vida escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994).

2. Uma abordagem à Teoria da Atribuição da Causalidade

Como refere Boruchovitch (2009), existem problemas motivacionais que são confundidos com dificuldades de aprendizagem. Actualmente não há uma teoria única que seja compreensiva e que trate a questão da motivação para a aprendizagem, e sim pequenas teorias. Uma delas, apontada pela autora, aborda a motivação intrínseca e a extrínseca. O aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz verdadeiramente com a actividade em si. No caso do aluno extrinsecamente motivado realiza-a por causas externas, nomeadamente o receio de punições, o anseio de reconhecimento e de obtenção de compensações, ou ainda por reconhecê-la como necessária, embora não seja do seu agrado.

A Teoria da Atribuição da Causalidade (TAC) é um aspecto importante para o estudo da motivação, cujos princípios foram postulados inicialmente por Heider (1970) nos anos 60 do século XX. Esta teoria considera que o ser humano empreende todos os esforços necessários para compreender os acontecimentos que vivencia e para tal faz uma diferenciação entre as causas que podem ser devidas à pessoa (causas disposicionais), como por exemplo, os factores de personalidade, a motivação para concretizar uma tarefa, o esforço gasto numa actividade, e aquelas que podem ser atribuídas à situação, designadamente o impacto das normas e das expectativas sociais. A TAC baseia-se no entendimento de que as pessoas utilizam os objectos e eventos presentes no seu universo psicológico para elaborarem modelos causais, indutivos ou dedutivos, nos quais é possível observar relações de causa e efeito (Martini e Boruchovitch, 2004).

Esta teoria assume-se como um referencial teórico de grande utilidade, uma vez que permite perceber quais as causas que os alunos atribuem para o êxito e fracasso em diferentes actividades escolares e os seus efeitos na motivação para a aprendizagem, para as emoções e para o seu desempenho académico (Martini e Boruchovitch, 1999).

Actualmente as teorias cognitivas da motivação dão preferência ao estudo das crenças, valores e emoções do sujeito, por considerarem que essas desempenham um efeito mediador no comportamento e cumprem uma forte influência no processo motivacional. Do conjunto de crenças relacionadas com a aprendizagem e o desempenho dos alunos sobressai o papel das atribuições de causalidade, que faz referência às crenças pessoais acerca das causas responsáveis pelas experiências de sucesso ou de fracasso escolar (Weiner, 1985).

A percepção de competência do aluno relativamente à tarefa pode ser muito prejudicada caso ele admita ter empreendido um grande esforço mas receba, por parte do professor, um *feedback* de ausência de esforço, responsável pelo fracasso. É fundamental, portanto, que os professores conheçam as atribuições de causalidade dos seus alunos e, sempre que pertinentes, as utilizem de uma forma adequada (Martini e Boruchovitch, 2004).

O conhecimento sobre as atribuições de causalidade dos alunos ajuda à implementação de programas de intervenção, em que são modificadas as causas inconciliáveis com a motivação para a aprendizagem e com o bom desempenho escolar. Os alunos são levados a perceberem a possibilidade de terem usado estratégias de aprendizagem desajustadas, apesar de se terem esforçado (Boruchovitch e Martini, 1997).

Numa recente investigação realizada por Marques e colaboradores (2006) com crianças de oito anos de idade apresentando dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, bem como baixo autoconceito académico nesse domínio, verificaram-se efeitos positivos de uma intervenção baseada no treino atribucional. A intervenção baseou-se, essencialmente, no uso do *feedback* de desempenho focalizado internamente (e.g., “... saiu-se muito bem nesta actividade de leitura ...”) e do *feedback* atribucional (atribuições de competências e esforço para o sucesso e de ausência de esforço para o fracasso, associado a relatos de capacidade e utilização de estratégias ajustadas), ambos importantes para o desempenho dos alunos em tarefas programadas. Constatou-se uma melhoria nos alunos que atribuíram para o sucesso o próprio esforço e capacidade e para o fracasso a falta de esforço, assim como uma melhoria substancial nas habilidades de leitura e de escrita e no autoconceito académico destes alunos.

As atribuições de causalidade são, desta forma, susceptíveis a mudanças e o seu conhecimento e domínio pode facultar importantes contributos para a construção de um contexto mais propício à mestria escolar. Martini e Boruchovitch (2004) salientam que a razão de se conhecer e trabalhar sobre as crenças dos alunos, desde o início do percurso escolar, é o facto de que quanto mais precocemente uma crença é assimilada maior será a dificuldade em modificá-la. As mesmas autoras mencionam que a investigação da área tem apontado uma série de comportamentos dos professores que se relacionam frequentemente à promoção da motivação e do bom desempenho académico dos alunos, destacando-se: (i) a oferta de apoio, incentivo e orientação aos alunos; (ii) a implementação de acções educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do aluno e o domínio da tarefa em ambiente de cooperação; (iii) a preparação de actividades de aprendizagem com um nível apropriado de complexidade, agradáveis e desafiantes para os alunos; (iv) a promoção de avaliações que também fomentem oportunidades de participação, aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos; e (v) a utilização de *feedbacks* positivos acerca da competência e a auto-eficácia dos alunos nas actividades, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem.

É conhecido que um factor central para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos são os problemas motivacionais, pois podem comprometer gravemente a aprendizagem dos mesmos (Martini, 2008). Nesta sequência, Davis e colaboradores (2005) aludem que a motivação é caracterizada por uma situação enérgica, que conduz a um esforço para alcançar uma determinada meta através de uma selecção cuidada dos dados relevantes e organização de uma sequência integrada de estratégias de acção, insistindo na actividade até que os objectivos definidos sejam atingidos.

Os alunos têm diversos métodos individuais de avaliação do que fazem ou produzem. Para a maioria deles, o que fazem precisa de ser motivante, exigir pouco esforço e de ter alguma utilidade. Dessa forma, eles criam um certo interesse pelas tarefas propostas, e isso os conduz à mestria (Lourenço, 2008). Da revisão da literatura constata-se uma distinção entre

dois grupos de alunos: (i) o que se empenha tendo como principal finalidade aprender; e (ii) o que procura obter boas qualificações, reputação, além de, em certos casos, evitar castigos. Os alunos que se enquadram no primeiro grupo são os que definem metas de aprendizagem, tendo como resultado um bom desempenho, boas notas e motivação. Comumente esses alunos revelam maior abertura às correções e não se frustram facilmente. Os alunos cuja única preocupação são os resultados concretos e aparentes, quando têm uma classificação baixa ou não observam, de imediato, o sucesso na aprendizagem, ficam frustrados e não extraem algo de positivo com essa experiência, desmotivando-os (Martini, 2008).

É desejável que a abordagem à TAC possa motivar professores e educadores a diligenciarem estratégias de superação dos problemas motivacionais dos seus alunos, por meio da construção de crenças educacionais positivas e de um ambiente de sala de aula onde se evidencie o prazer de aprender e de ensinar (Paiva e Lourenço, 2010).

3. A óptica da Teoria da Autodeterminação

Deci e Ryan (1985, 2002) propõem a Teoria de Autodeterminação (TA) na qual defendem que os objectivos subjacentes à motivação são diferentes de indivíduo para indivíduo e são um *continuum* entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Williams *et al.*, 2002), dependendo do nível de interiorização que o sujeito faz das suas experiências. Uma regulação intrínseca interpreta o tipo de motivação inata e instintiva em que o indivíduo faz algo pelo interesse e prazer que essa acção lhe proporciona (Ryan, 1995), pelo contrário, na motivação extrínseca o sujeito actua pela consequência resultante do seu desempenho.

A motivação intrínseca é o fenómeno que melhor explicita o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2000), entre outros, o suporte para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Representa uma tendência natural para procurar a novidade, o desafio e para atingir e exercitar as próprias aptidões. Diz respeito ao empenho numa determinada tarefa por esta ser interessante, envolvente ou, de certa forma, criadora de satisfação. No entender de Csikszentmihalyi (1992) este envolvimento é considerado simultaneamente espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, ou seja, a actividade é um fim em si mesma.

A TA revela três necessidades psicológicas inatas inerentes à motivação intrínseca: (i) a necessidade de autonomia; (ii) a necessidade de competência; e (iii) a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. Segundo Deci e Ryan (1985) a interiorização pelo indivíduo destas três necessidades é considerada essencial para um bom desenvolvimento e saúde psicológica. A autonomia constitui-se como a aptidão de o sujeito se auto-governar; o direito ou capacidade de se dirigir por leis próprias, assim como a liberdade ou a independência moral ou intelectual. Nesta perspectiva, as pessoas teriam tendência a realizar uma actividade por acreditarem que a fazem por vontade própria e não por serem obrigados devido a pressões externas. Dessa percepção, apresenta um comportamento intrinsecamente motivado, estabelece metas pessoais, evidencia os seus ajustes e contrariedades, planifica as acções necessárias para concretizar os seus objectivos e avalia adequadamente o seu progresso.

Relativamente à necessidade de competência como factor essencial da motivação intrínseca, esta teve como pilar os trabalhos de White (1975) que usou a expressão competência para descrever a capacidade do indivíduo interagir de uma forma satisfatória com o seu meio ambiente. A competência teria um cariz motivacional que nortearia o sujeito a tentativas de domínio, não podendo ser imputada a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Para o mesmo autor a experiência de controlar uma actividade

estimuladora e o incremento da competência dela resultante conferem emoções positivas ao indivíduo, as quais denominou sentimento de eficácia.

No que diz respeito à necessidade de pertencer seria uma tendência para estabelecer um laço emocional ou para estar emocionalmente envolvido com indivíduos significativos. Baumeister e Leary (1995) consideram-na como uma necessidade universal, aplicável a uma vasta multiplicidade de situações, sendo fonte de influência para padrões emocionais e cognitivos. Nesse ponto de vista, todos os sujeitos seriam incitados a estabelecer e manter, minimamente, relacionamentos interpessoais positivos, estáveis e significativos. Quando essa necessidade é fracassada, pelo menos em parte, os seus efeitos lesam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo.

Outro aspecto importante a considerar na TA, como já foi referido, é a motivação extrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que executa uma tarefa interessado em compensações externas ou sociais. Um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião de terceiros, as actividades são efectuadas com a principal finalidade de agradar a professores e/ou pais, para ter recompensas externas, receber louvores ou somente para evitar uma punição (Deci *et al.*, 1991; Lens, 1994; Pfromm, 1987; Pintrich e Schunk, 2002). Em contexto escolar, presumivelmente na maioria dos casos, a motivação extrínseca, guiada pela utilização de estímulos que não a própria actividade, é mais frequente e necessária. Isso ocorre, por exemplo, pela diversidade das abordagens a um assunto, pois quanto mais especializadas são as tarefas maior é a motivação e a concentração e melhor decorre a aprendizagem.

Assim, poder-se-á dizer que a motivação é afectada por incentivos intrínsecos e extrínsecos (Davidoff, 2001), bem como é inconcebível imaginar qualquer situação da nossa vida quotidiana na qual pudéssemos agir de modo totalmente independente das influências externas (Deci e Ryan, 2000).

4. Olhando para o futuro

No entender de Pajares e Schunk (2001) a Escola é observada pela sociedade ocidental como uma componente socializadora de grande importância e influência na vida das pessoas. Para atingir as suas finalidades é indispensável, no entanto, que se fomente entre os alunos um interesse verdadeiro e um entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar.

Como profissionais da educação, quando nos focalizamos no espaço micro de sala de aula procuramos, de imediato, as soluções que sejam mais estimulantes e exequíveis para que os alunos participem e tenham interesse relativamente aos conteúdos abordados. Sabemos que existem áreas curriculares com conteúdos programáticos ajustados a cada ano escolar, que acabam por dificultar a *praxis* do professor no que diz respeito à elaboração de uma temática onde todos esses se possam encaixar. Na realidade o professor deve planificá-los e organizá-los em consonância com os interesses reais da turma, de forma interdisciplinar, diligenciando uma fusão desses conteúdos.

Boruchovitch (2009) destaca a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, activando no aluno o sentimento de pertença. É essencial que o professor construa um ambiente onde o aluno se sinta integrado, veja legitimadas as suas dúvidas e os pedidos de ajuda. Concretamente, a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pela ambiente de sala de aula e pela cultura da escola. Na opinião da mesma autora, das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada.

Uma abordagem importante é-nos apresentada por Vygotsky (2003) quando menciona, de uma forma resumida, que o processo de aprendizagem pode ser definido como a forma

como os sujeitos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e modificam o comportamento; é uma mudança relativamente estável do comportamento, de uma maneira mais ou menos constante, conseguida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, incentivo, motivação, e, na perspectiva de alguns autores, pela hereditariedade. Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento activo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspecto. O mesmo autor refere, ainda, que as tarefas enfadonhas, rotineiras e sem apelo à motivação, isto é, que não têm em conta os desejos dos alunos, tendem a ser assimiladas com mais dificuldade. Por outro lado, as que vão de encontro aos seus interesses, ou atendem à sua realidade, são *per se* interessantes levando-os a realizar as tarefas, a participarem de uma forma motivada e, conseqüentemente, possibilitam uma aprendizagem efectiva.

Independentemente da linha de pensamento seguida, é adquirido que o indivíduo desde o nascimento vai aumentando o seu repertório e estruturando conceitos, de acordo com o seu meio envolvente. Estes conceitos são guiados por mecanismos de memória onde as imagens dos sentidos são retidas e lembradas por associação a cada nova vivência. Os resultados da aprendizagem são fixados na memória, sendo este processo reversível até um determinado momento. Na realidade o ser humano nasce com a propensão para aprender, tendo necessidade de estímulos externos e internos (e.g., incentivo, motivação) para a aprendizagem (Brophy, 1999). Na maioria dos casos, a aprendizagem dá-se no meio social e temporal em que o indivíduo convive, sendo a sua conduta normalmente alterada por esses factores.

Nesta sequência Vygotsky (2003) menciona também que o pensamento propriamente dito é produto da motivação, isto é, dos nossos desejos, necessidades e interesses. Inerente a cada pensamento existe uma tendência afectivo-volitiva. Desta forma, não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afectivos (Paiva e Lourenço, 2009). É inevitável fazer uma análise do contexto emocional, das relações afectivas e da forma como o sujeito se situa no mundo. Tendo em consideração o pensamento acima descrito de Vygotsky, é impossível planear uma acção pedagógica sem antes determinar o universo de cada aluno nos seus diferentes aspectos. Ou ainda, a preocupação com a aprendizagem incide sobre perspectivas mais amplas que o simples planear de tarefas de tipo cognitivo, sendo necessário pensar no indivíduo como um todo, pensamento que também é defendido por Zabala (1998).

Assim, no entender de Vygotsky (1991) a Escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e activa recursos cognitivos. A motivação deverá ser tida como essencial no processo de aprendizagem, salvaguardando os casos em que se observem excessos. As motivações, tanto intrínseca quanto extrínseca, em excesso acarretam danos para os alunos, sendo importante que haja um equilíbrio entre ambas.

Outro caminho é o *feedback* dado pelo professor nas várias tarefas, que deve ser correctivo e informativo, assinalando o problema detectado, mas que indique também orientações claras para resolver o mesmo, a fim de alcançar a meta estabelecida. Os professores necessitam de aprender a monitorizar o grau de dificuldade da tarefa, desenvolvendo a cultura da qualidade. Se o professor faz transparecer ao aluno que algo não é exequível, certamente vai desmotivá-lo. Uma tarefa demasiado fácil é identicamente desmotivante. Deve ser demonstrado ao aluno que o desafio proposto é susceptível de ser efectivado, mas que para isso é necessário empenho e dispêndio de esforço (Rosário, 2002).

Olhando para o futuro, acreditamos que é necessário que o professor use estratégias que possibilitem ao aluno integrar novos conhecimentos, usando, assim, métodos ajustados às suas necessidades e um currículo bem estruturado, não desprezando o papel basilar que a motivação representa para este processo. As técnicas de incentivo que buscam as causas para o aluno se tornar motivado garantem uma aula mais produtiva por parte do professor, pois ensinar está relacionado com a comunicação. O ensino só tem sentido quando interfere na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o professor ensina e entender como o aluno aprende (Paiva, 2008), só assim o processo educativo poderá resultar e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir. Não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido.

Por último, a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno motivado revela-se activamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio. Manifesta entusiasmo na execução das tarefas e brio relativamente aos seus desempenhos e resultados. Criar esta cultura de actuação na escola poderá ser o pilar essencial para a acção de aprender.

5. Referências bibliográficas

- Alcará, A.R. e Guimarães, S.E.R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Balancho, M.J. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Baumeister, R.F. e Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bull.*, 117 (3), 497-529.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Boruchovitch, E. e Martini, M.L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arq. Bras. Psicol.*, 49 (3), 59-71.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educ. Psychologist*, 18, 200-215.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in education: past, present and future. Em: Urdan, T.C.; Maehr, M. e Pintrich, P.R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-44). Greenwich: Jai Press.
- Bzuneck, J.A. (2002). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J.A. (Orgs.). *Motivação do aluno* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- Davidoff, L.L. (2001). *Introdução à Psicologia* (3. ed.). São Paulo: Makron Books.
- Davis, C.; Nunes, M.M.R. e Nunes, C.A.A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 205-230.
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (2000). The .what. and .why. of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E.L.; Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G. e Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: the self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Heider, F. (1970). *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Pioneira.
- Lens, W. (1994). Motivation and learning. Em: Husen, T. e Postlethwaite, T.N. (Orgs.). *The international encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 3936-3942). United States: Pergamon.
- Lourenço, A.A. (2008). *Processos auto-regulatórios em alunos do 3.º ciclo do ensino básico: contributo da auto-eficácia e da instrumentalidade*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Marques, J.; De Rose, T.; Del'Arco, L. e Martini, M.L. (2006). Intervenção para a promoção do autoconceito: combinando *feedback* focalizado internamente e *feedback* atribucional em situação de tutoria de leitura. Em: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.), *Resumos/Abstracts, VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João Del Rei: Minas Gerais.
- Martini, M.L. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicol. Esc. Educ.*, 12 (2), 479-480.
- Martini, M.L. e Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *Psico – USF*, 4 (2) 23-36.
- Martini, M.L. e Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. São Paulo: Alínea.
- Mitchell, Jr., J.V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *J. Res. Develop. Educ.*, 25, 149-155.
- Murray, E.J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Paiva, M.O.A. (2008). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Paiva, M.O.A. e Lourenço, A.A. (2009). Comportamentos Disruptivos versus Rendimento Académico: uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Psicol. Educ. Cultura*, 13 (2), 283-306.
- Paiva, M.O.A. e Lourenço, A.A. (2010). Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um estudo com modelos de equações estruturais. Em: Nogueira, C.; Silva, I.; Lima, L.; Almeida, A.T.; Cabecinhas, R.; Gomes, R.; Machado, C.; Maia, A.; Sampaio, A. e Taveira, M.C. (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2704-2718). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>.
- Pajares, F. e Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. Em: Riding, R. e Rayner, S. (Orgs.). *Perceptions* (pp. 239-266). London: Ablex.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Em: Boekaerts, M.; Pintrich, P.R. e Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich P,R. e Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pfromm, S.N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *J. Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R.M. e Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychologist*, 55 (1), 68-78.

- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educ. Psychologist*, 26, 207-231.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2003). *Pensamento e linguagem* (2.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Rev.*, 92 (4), 548-573.
- White, W.R. (1975). Motivation reconsidered: the concept of competence. Em: Mussem, P.H.; Conger, J.J. e Kagan, J. (Orgs.). *Basic and contemporary issues in developmental psychology* (pp. 266-230). New York: Harper & Row.
- Williams, G.C.; Gagné, M.; Ryan, R.M. e Deci, E.L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychol.*, 21, 40-50.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.