

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO NORTE DO PARANÁ

Gracielly Terziotti de Oliveira*
Aline Cristina Monteiro Ferreira
Ana Paula Couto Vilela de Andrade
Andressa dos Santos
Mariana Camargo Nascimento
Katya Luciane de Oliveira

Introdução

A Psicologia é a ciência que pretende compreender e explicar os diversos aspectos que compõe a complexidade do indivíduo. Dentre a multiplicidade de conceitos teóricos que existem, neste trabalho, procura-se enfatizar um constructo e uma situação específica: Motivação de alunos para a aprendizagem. Na literatura científica, vários foram os autores que contribuíram para este assunto.

Todo o tipo de atuação humana é direcionado a um fim e movido por motivos, tanto internos como externos. Isso significa que para a concretização de uma atividade, independente da natureza em que ela se configure, é necessário um movimento que a impulse, podendo ser, esse movimento, tanto de ordem física quanto de ordem mental (Maieski, 2011).

Nesse sentido, segundo Alcará (2007) a motivação, de modo geral, se caracteriza por aquilo que estimula a pessoa a atuar de determinada maneira, a apresentar certas atitudes ou comportamentos perante algumas situações. É possível perceber assim, que a significação dessa palavra está atrelada à temática do movimento, a qual diz respeito à sua etimologia, derivado do verbo em latim “movere” (Siqueira & Wechler, 2006).

A motivação se caracteriza por ser um constructo, isso significa que não é possível a sua observação direta, uma vez que foi criada pelos profissionais da Psicologia para explicar a ocorrência de comportamentos humanos. Nesse sentido, segundo Cavenagui (2009) a motivação é um processo pelo qual a atividade direcionada a uma meta é instigada e sustentada. Segundo esta autora, por ser um processo não é possível visualizá-lo, mas sim inferi-lo com a observação de uma classe de comportamentos, como por exemplo: escolha de

tarefas, esforço, persistência e verbalizações. A motivação é a responsável pelo motivo das pessoas decidirem realizar as atividades.

Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) citam Stipek (1998) para enumerar comportamentos para se perceber a motivação dos alunos no meio escolar, sendo eles: iniciar imediatamente uma tarefa, despender um esforço considerável para realizá-la e não desistir mesmo com as dificuldades postas. A ausência de alguns desses indicadores possibilita a inferência, com certo cuidado, da falta de motivação nesse contexto.

Por sua vez, as autoras Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) afirmam que motivação se caracteriza como um processo psicológico, no qual existem interações entre características da personalidade (motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas e perspectiva de futuro), e características ambientais percebidas.

Considerar a motivação como um processo que é construído através da interação com o ambiente é afirmar que pode ser mutável, transformada e aperfeiçoada. Nesse sentido, as autoras Lens e cols. (2008), afirmam que a motivação da aprendizagem para os alunos pode ser modificada através da mudança dos próprios alunos - por exemplo, diminuição da ansiedade em situações de testes, possibilitando o autoconhecimento de sua autoeficácia acadêmica - e em mudanças ambientais por parte da escola e dos pais.

É imprescindível se atentar a motivação dos alunos, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para o processo de aprendizagem dependem da motivação. Alunos desmotivados podem mostrar-se com baixo rendimento escolar, distraem-se com facilidade, não participam ativamente das aulas e não se envolvem com o processo de aprendizagem. (Cavenaghi, 2009).

Nesse sentido, alguns estudos evidenciam o fato de que existem diferenças na motivação para a aprendizagem nas diferentes séries escolares. Dessa maneira, em pesquisas foi observado a inexistência de problemas que poderiam também ser um fator de desmotivação na pré-escola e alguns problemas simples nas séries iniciais. No ensino fundamental e médio averiguou-se que os alunos não possuem tanta liberdade como nos anos anteriores, possuindo uma diversidade de tarefas em que são obrigados a realizar mesmo sem o interesse próprio, podendo realizá-las com um baixo esforço, uma atenção deficitária ou

ainda, a própria desistência. Nesses últimos casos, se for somado a uma baixa autoconfiança do aluno, o que se pode observar é até a própria desistência dos estudos, e a consequente, evasão escolar (Stipek citado por Cavenaghi, 2009).

Como se pode observar até por essa breve introdução do assunto, a motivação no contexto escolar e as suas particularidades tem sido objeto de estudo de muitos profissionais, tanto da área da Psicologia quanto da Educação, preocupados pela compreensão e por recursos da mais diversa natureza, que possibilitem, de alguma maneira, contribuir nesses aspectos em sala de aula, seja para medir, avaliar e intervir. Essas pesquisas favorecem o surgimento e incremento considerável de várias teorias motivacionais.

Nesse trabalho a teoria utilizada é a Teoria da Autodeterminação (SDT – Self-Determination Theory, no inglês ou TAD, no português). A qual data da década de 70, elaborada por dois americanos, Richard M. Ryan e Edward L. Deci e tem como foco descobrir a forma pela qual existe uma interação entre as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas com as condições socioculturais (Deci & Ryan; Reeve, Deci & Ryan citado por Alcará, 2007). Essa teoria parte do pressuposto de que todos os homens possuem uma natureza ativa e que são predispostos a um desenvolvimento saudável e à autorregulação (Bzuneck & Guimarães, 2010).

Dessa maneira, o que se percebe é que para a Teoria da Autodeterminação todo indivíduo se movimenta através de algumas necessidades psicológicas básicas, sendo elas a necessidade de autonomia, de competência e a de pertencer ou estabelecer vínculos. Dessa maneira a realização dessas necessidades dá indícios de ser de extrema importância para promover uma sensação de bem estar (Ryan & Deci, citado por Alcará, 2007). No âmbito educacional, segundo Guimarães (citado por Alcará, 2007) essa teoria tem como foco a promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos individuais.

Semelhante a outras teorias, a Teoria da Autodeterminação separa o conceito de comportamento dirigido a uma meta do conteúdo da meta. Isto é, buscou-se diferenciar os processos regulatórios, através dos quais as metas almejadas são alcançadas, do fim da meta ou o motivo pelo qual se deseja realizar aquela meta. Nesse caso, distinguem-se os tipos de

regulações comportamentais intrínseca e extrinsecamente motivadas (Lens e cols., citado por Machado, 2009). Nesse sentido as três necessidades básicas (competência, autonomia e pertencimento), são compreendidas como imprescindíveis para se entender o conteúdo das metas e seus respectivos processos regulatórios (Machado, 2009).

Quando se reflete sobre as metas intrínsecas pode-se pensar em contribuições do meio social, saúde, desenvolvimento pessoal, aprendizagem e filiação. Dessa maneira, percebe-se que metas intrínsecas são aquelas relacionadas positivamente ao bem-estar psicológico e à adaptação positiva, satisfazendo as três necessidades humanas básicas (competência, autonomia e pertencimento), em que o comportamento é motivado pela ação em si (Kasser, Ryan, Chouchman & Sheldon apud Lens e cols, 2008; Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2011). Guimarães (2004) aponta que esse tipo de motivação refere-se à escolha e realização de alguma ação por sua própria causa por esta, de alguma forma, gerar algum prazer ou ser atraente por algum motivo.

Nesse sentido, o que se observa é que as pessoas podem estar intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não para outras. Ademais, todas as pessoas não são motivadas para qualquer atividade em particular, exatamente porque nesse tipo de motivação existe relação entre a pessoa e a atividade em si (Ryan & Deci citado por Alcará, 2007).

No que tange o contexto educacional, esse tipo de motivação se apresenta como uma forma natural de envolvimento nas tarefas propostas, o que contribui para a aprendizagem natural dos alunos (Ryan & Deci citado por Alcará, 2007). Nesse sentido, Guimarães (2004) evidencia que esse tipo de motivação gera mais satisfação nos alunos e que possivelmente colabora para a aprendizagem e para o melhor desempenho acadêmico.

As metas extrínsecas são compreendidas como um meio para alcançar algo desejável ou para escapar de alguma consequência indesejável. São ligadas às atividades que são executadas tendo em vista o seu valor instrumental. Quando as pessoas estão focadas nessa categoria de metas, tendem a ser orientadas em direção a comparações interpessoais e sinais externos adquiridos de automérito (Kasser, Ryan, Chouchman & Sheldon apud Lens e cols, 2008; Rufini, e cols, 2011). Esse tipo de motivação apresenta uma quantidade menor de estudos, e, conseqüentemente uma quantidade menor de informações, principalmente pelo

fato de que os estudos focalizaram-se na motivação intrínseca e que a maioria destes consideravam a motivação intrínseca dicotômica com a motivação extrínseca.

Entretanto para os autores dessa teoria é possível dividir maneiras do comportamento, variando em função do nível de autonomia ou autodeterminação, identificando-se graus diferentes na autodeterminação na motivação extrínseca (Rufini, e cols., 2011). O que se observa então, é que as pesquisas que utilizam essa teoria consideram um *continuum* de diversos graus de regulação ao invés da simples dicotomia da motivação intrínseca ou extrínseca como se era considerado anteriormente (Boruchovitch & Bzuneck, 2010).

Dessa forma a Teoria da Autodeterminação distingue cinco tipos de regulação comportamental, um para as ações intrinsecamente motivadas e quatro para as extrinsecamente motivadas, além da própria desmotivação, em um *continuum*. As quatro formas de motivação extrínsecas são denominadas, na ordem, de: motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca identificada e motivação extrínseca por regulação integrada (Reeve; Deci & Ryan apud Maieski, 2011; Lens e cols., 2008).

Na motivação extrínseca por regulação externa, o motivo para a realização de alguma tarefa específica se apresenta de forma externa ou totalmente fora do indivíduo. Como no caso de fazer uma tarefa por pressão, mera obediência ou visando uma recompensa ou escapar de uma consequência negativa. A motivação extrínseca por regulação introjetada, caracterizado pelo nível seguinte, é aquela na qual o indivíduo adotou para si a causa externa para a realização da tarefa, mas sem aceitá-la como sendo algo verdadeiramente seu. A pessoa é normalmente motivada para evitar sentimentos de culpa, ansiedade ou para atender aspectos ligados à autoestima (Lens e cols, 2008; Rufini, e cols, 2011).

Segue-se o terceiro nível, denominado motivação extrínseca por regulação introjetada, em que o motivo para realizar alguma tarefa é ainda de origem externa, mas em parte é interno também, porque o indivíduo percebe a razão como pessoalmente importante. Como, por exemplo, se esforçar no curso pré-vestibular que a mãe o matriculou, tendo em vista a aprovação no curso de Medicina, que é o seu sonho. Como quarto nível de motivação extrínseca, segue o realizado por regulação integrada, o nível mais autônomo. Caracteriza-se

quando a pessoa assume o motivo para a realização da tarefa como verdadeiramente seu, assumido por escolha pessoal, autonomamente e sem nenhuma forma de coação (Lens e cols, 2008; Rufini, e cols, 2011). Esse último nível é o nível mais perto da motivação intrínseca, diferenciando-se é que naquele pode ocorrer o abandono das atividades com o desaparecimento da exigência que a originou (Machado, 2009).

A Teoria da Autodeterminação também se caracteriza como uma macro teoria da motivação, envolvendo quatro miniteorias desenvolvidas através de pesquisas em laboratório e de campo: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria das Orientações de Causalidade e a Teoria da Integração Organísmica (Deci & Ryan, citado por Appel-Silva, Wendt & Argimon). Ryan e Deci (citado por Alcará, 2007) ressaltam que cada uma dessas miniteorias tem como pilar um fenômeno específico e, quando coordenadas, possibilitam um entendimento de um quadro motivacional mais amplo, nos mais diferentes contextos.

Segundo Reeve; Deci e Ryan citado por Machado (2009) a Teoria das Necessidades Básicas se caracteriza por apontar as três necessidades psicológicas de extrema importância para o desenvolvimento da motivação intrínseca já citadas: a experiência de pertencer, de autonomia e de competência. Nesse sentido, esses mesmos autores pontuam que quando as condições ambientais, no caso o ambiente escolar, possibilitam apoio a essas necessidades, os alunos tendem a se sentir satisfeitos e apresentam um envolvimento de forma ativa nas atividades propostas (Alcará, 2007).

A Teoria da Avaliação Cognitiva se distingue por possuir como foco a oferta de recompensas externas e sua relação com a motivação intrínseca. Em outras palavras, se propõe a entender como os eventos externos, tais como recompensas, elogios, feedbacks, notas, afetam a motivação intrínseca dentro da sala de aula. Nesse sentido, enquanto a Teoria das Necessidades Básicas se encarrega de explicar a origem do envolvimento em uma atividade, a Teoria da Avaliação Cognitiva estuda como as condições socioculturais apresentam características que possibilitam ou não a motivação intrínseca dos alunos (Reeve; Deci; & Ryan citado por Machado, 2009; Alcará, 2007).

Por sua vez, fica a cargo da Teoria das Orientações de Causalidade às orientações constantes da personalidade e sua influência sobre a qualidade da motivação das pessoas (Reeve; Deci; & Ryan citado por Machado, 2009). Em outras palavras, tem a finalidade de esclarecer as diferenças de cada indivíduo nas orientações pessoais para o controle ou para a autonomia. Portanto o que se pode afirmar é que com a utilização dessa teoria, se tem um acréscimo de mais um elemento, nesse caso relacionado à personalidade da pessoa para a Teoria da Autodeterminação (Alcará, 2007).

E, por fim, mas não menos importante, a Teoria da Integração Organísmica diz respeito às regulações externas que podem ser transformadas em internas, sendo possível a criação de uma motivação autoregulada (Reeve; Deci; & Ryan citado por Machado, 2009). Transpondo para o âmbito escolar, essa Teoria permite averiguar a maneira pela qual os alunos adquirem e internalizam os processos motivacionais extrínsecos e coloca em evidência a aptidão de gerar ações extrinsecamente motivadas, entretanto autodeterminadas (Alcará, 2007).

Objetivos

Foi objetivo deste estudo levantar a motivação para aprender de alunos do ensino médio de uma escola pública de uma cidade do Norte do Paraná com a finalidade não somente da realização da pesquisa, mas e, especialmente de se atender há uma demanda de solicitação da instituição acerca de uma investigação a esse respeito. Também buscou-se comparar a motivação para aprender, considerando o período em que o aluno frequentava a escola, isto é, noturno ou diurno.

Método

Participantes

Participaram 150 estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual do estado do Paraná. A média de idade foi de 17 anos e 8 meses ($Dp=4,0$). A idade mínima foi de 16 anos e a máxima, 27. Havia estudantes que frequentavam a escola no período da manhã (35%)

e a maior parte eram alunos do período noturno. O gênero feminino foi predominante na amostra (67,0%)

Instrumentos

Para a coleta de dados utilizou-se a Escala de Estratégias de Aprendizagem e motivação para o aprendizado de autoria de K. L. Oliveira (2010), a escala apresenta 29 itens com questões relativas aos motivos para estudar e as estratégias para o aprendizado, com três alternativas de respostas: sim, às vezes, nunca. Para a coleta de dados foram usados somente os itens relacionados à Motivação para o aprendizado, isto é, 14 itens.

Procedimento

A aplicação ocorreu de forma coletiva, em uma única sessão que durou aproximadamente trinta minutos. A coleta ficou condicionada ao consentimento do participante na investigação para os maiores de 18 anos e ao consentimento dos pais ou responsáveis legais, no caso de participantes menores. Cabe esclarecer que a presente pesquisa está respaldada pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares.

Resultados e discussão

Os dados foram submetidos à estatística descritiva e inferencial. Inicialmente foi levantada a motivação para aprender dos alunos. Ao que parece a motivação intrínseca foi a que apresentou menor ocorrência na amostra (15%). Esse tipo de motivação seria o desejável para qualquer ação direcionada ao aprendizado, pois com ela o aluno, apesar de qualquer intercorrência, se sente impelido à aprender. Conforme pontua N.R.P. Oliveira (2010):

Já a motivação intrínseca é explicada por seu caráter interno e subjetivo, referindo-se à realização de uma atividade específica a partir de escolhas feitas pelo próprio indivíduo, gerando-lhe satisfação pela própria escolha, independentemente de ganhos externos. O compromisso com a tarefa está relacionado com o interesse pessoal do aluno, ou seja, é algo espontâneo, envolvente e que proporciona satisfação, sendo que, o indivíduo não espera recompensa externa. (p.08)

Uma parte significativa da amostra está motivada por regulação externa (54%) isso significa dizer que, de um modo geral, os alunos são motivados por questões associadas ao fato dos pais punirem, ou de receberem alguma recompensa, ou de medo de serem ridicularizados ou considerados pouco inteligentes.

A incidência da desmotivação, isto é, comportamento desprovido de motivação direcionada ao aprendizado escolar, foi alta (31%). Ao que parece parte significativa dos alunos frequentam a escola, mas não estão motivados à aprendizagem. Caldas e Hubner (2001) relatam possíveis fatores que podem contribuir para a desmotivação dos alunos, como por exemplo: relacionamento entre professores e alunos e a utilização do sistema aversivo na escola.

Ao se comparar a motivação dos alunos, tendo em vista o turno que estudam foi possível evidenciar por meio do teste t de Student diferença marginalmente significativa entre os dois grupos apenas no que se refere a incidência de desmotivação. Os alunos do período diurno se revelaram menos desmotivados para aprender do que aqueles do noturno, considerando $p=0,052$. A diferença foi relativamente pequena talvez por isso tenha sido marginal, haja vista que os alunos do noturno pontuaram um pouco mais nos itens de desmotivação em relação aos alunos do diurno.

A maior incidência da motivação por controle externo do que por controle interno averiguada nessa pesquisa é confirmada por Martinelli e Genari (2009) quando estes afirmaram e chegaram ao resultado de que os estudantes, no decorrer de todo percurso escolar, agem muito mais por motivação extrínseca do que intrínseca. Segundo Bzuneck (2009) esse decréscimo do nível de motivação, de forma geral, que também foi observado nessa pesquisa, pode se encontrar relacionado a problemas não resolvidos nos anos anteriores na escola e/ou a pressão que o estudante sofre tendo em vista as diferentes disciplinas que lhe vão sendo apresentadas. Fiscalizações, ameaças e cobranças de prazos também são fatores que resultam na diminuição da motivação intrínseca (Deci & Ryan citado por Maieski, 2011).

Considerando a significativa incidência de alunos desmotivados e de alunos motivados por regulação externa, pode-se pensar que também seja devido à dificuldade dos alunos se interessarem pelos conteúdos propostos na escola no Ensino Médio e provavelmente por não

entenderem a utilização de nenhum desses conhecimentos posteriormente nas suas vidas. São normalmente conhecimentos dos quais não se tem nenhuma forma significativa de utilização, além dos vestibulares e, ainda, a depender do curso escolhido, pode ter alguma utilidade posterior.

Estes dados corroboram a literatura de Van Calster, Lens e Nuttin (citado por Locatelli 2007), em que as autoras apontam os resultados de um estudo empírico, no qual concluíram que os alunos que percebem a escolarização como importante para o sucesso, e para o futuro, são significativamente mais motivados do que aqueles que a percebem como menos importante.

A respeito desses mesmos alunos, outra hipótese que pode ser levantada, é de que a frequência à escola possa estar mais ligada a uma obrigação advinda dos pais, responsáveis ou talvez até mesmo da justiça, do que um desejo próprio. Essa hipótese também explicaria a alta porcentagem de alunos extrinsecamente motivados, isto é, aqueles alunos que fazem as atividades devido a motivos externos a eles.

Em relação à diferença significativa encontrada no que diz respeito à desmotivação entre os alunos que frequentam a escola no período diurno e noturno, pode-se supor que os alunos que frequentam a escola no período da noite, possivelmente são alguns alunos que trabalham durante o dia e usam o período noturno para concluir os estudos.

Devido à ocorrência de alunos de idade entre 16 e 27 anos pesquisados nesse trabalho, pode se supor também que alguns alunos, possivelmente do período noturno, podem ser alunos que estão fora da idade correspondentes às séries do Ensino Médio, o que pode ser mais um fator ligado à desmotivação.

Sobre a necessidade psicológica de pertencimento incluída na Teoria de Autodeterminação, pode-se discutir que o tempo de permanência dos alunos brasileiros na maioria das escolas públicas, no caso meio período, dificulta que essa necessidade seja suprimida, o que por sua vez, diminui a motivação. Ainda sobre esse aspecto, apoiado em Maieski (2011), pode se pensar que os professores possuem a possibilidade de atuação em mais de uma escola ou em séries diferentes dentro da mesma escola, com alunos

heterogêneos. Sendo que esse fato pode acarretar no professor sentimentos que o possibilite a criar vínculos consistentes com seus alunos e até com a própria escola que leciona.

Conclusão

A importância da motivação no meio escolar vem se tornando ao longo do tempo mais evidente além de ser tema de preocupação e de pesquisa de muitos profissionais. Nesse sentido, percebe-se a relevância desse trabalho. Entretanto, deve-se pontuar as limitações desse estudo, um deles diz respeito à amostra escolhida, uma vez que poderia se ter optado por todos os alunos do referido colégio, pensando-se inclusive em um dos objetivos, qual seja o atendimento de uma demanda por parte da instituição sobre a motivação dos alunos para aprender, o que talvez viabilizaria maiores discussões.

Também se pode propor em pesquisas que comparem esse constructo com outras variáveis, podendo se encontrar resultados mais robustos, tanto para contribuir com essa área no âmbito científico, como para auxiliar as escolas. E pesquisas que tenham no papel do professor um ponto de investigação central no que diz respeito a motivação para ensinar.

A partir dos resultados deste trabalho, sugere-se que pesquisas futuras sejam realizadas utilizando os resultados desse trabalho e de outros trabalhos para propor estratégias, por meio de trabalhos sistematizados, que contribuíssem para a motivação de alunos para a aprendizagem.

Referências

Alcará, A. R. (2007). *Orientações motivacionais de alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Appel-Silva, M., Wendt, G. W., & Argimon, I. I. L. (2010, agosto). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em revista*, 16(2), 351-369. Recuperado em 11 de junho, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008&lng=pt&nrm=iso

Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2010). Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. Em Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (orgs), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 231-250) Rio de Janeiro: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovith, E.; Bzuneck, J. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

Caldas, R. F. L., & Hubner, M. M. (2001, julho/dezembro). O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 3(2), 71-82. Recuperado em 22 de junho, de 2012 de <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/1091/804>

Cavenagui, A. R. A. (2009, julho). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & cognição* 14(2), 248-261. Recuperado em 16 de junho, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200017&lng=pt&nrm=iso

Guimarães, S. É. R. (2004). Motivação extrínseca e intrínseca e o uso de recompensa em sala de aula. In: Boruchovith, E.; Bzuneck, J. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.

Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2008, junho). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicologia escolar e educacional*, 12(1), 51-67. Recuperado em 14 de junho, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100005&lng=pt&nrm=iso

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008, janeiro/abril). Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-20, 17-20. Recuperado em 11 de junho, 2012, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2752/2100>

Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*,

20(2), 268-276. Recuperado em 18 de junho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200013&lng=en&tlng=pt

Machado, A. C. T. A. (2009). *Interação professor-alunos: preferência por autonomia ou controle*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Maieski, S. (2011). *Motivação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Um estudo com alunos brasileiros e Chilenos*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Martinelli, S., & Genari, C. H. M. (2009, janeiro/abril). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 14(1), 13-21. Recuperado em 11 de junho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2009000100003&lng=en&tlng=pt.

Oliveira, K. L. (2010). *Questionário Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado para Crianças do Ensino Fundamental*. Manuscrito não publicado do Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Oliveira, N.R.P. (2010). *Motivação para Aprender e Estratégias de Aprendizagem em Alunos do Ensino Médio*. Tese de doutorado. Universidade São Francisco, Itatiba.

Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2011, janeiro/abril). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 16(1), 1-9. Recuperado em 18 de junho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000100002&lng=en&tlng=pt.

Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5(1), 21-31. Recuperado em 16 de junho, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100004&lng=pt&nrm=iso

**EIXO TEMÁTICO: NOVAS PERSPECTIVAS DE PESQUISA E ATUAÇÃO
EM PSICOLOGIA**