



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Andréa Haddad Barbosa

**A MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE E AS
PERCEPÇÕES DO CONTEXTO SOCIAL
EM SALA DE AULA**

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

**Londrina, PR
2006**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina, PR
2006**

Andréa Haddad Barbosa

**A MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE E AS
PERCEPÇÕES DO CONTEXTO SOCIAL
EM SALA DE AULA**

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

Comissão examinadora:

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR

Profª. Drª. Sueli Edi. R. Guimarães
UEL – Londrina - PR

Profª. Drª. Evely Boruchovitch
Unicamp – Campinas – SP

Londrina, _____ de _____ de 2006.

Dedicatória

Aos meus pais Alcides e Edina,
que com amor e apoio incondicional tornaram possível
a realização deste meu objetivo.

Ao Júnior, Lúcia e Beatriz,
pelo carinho e incentivo sempre.

Amo muito vocês.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck,
pelo exemplo, disponibilidade, atenção, paciência, dedicação e competência.

A Profª Drª Sueli R. Guimarães,
pelo auxílio e contribuições valiosas.

A Profª Drª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin,
pelas sugestões apresentadas na banca de qualificação.

A Profª Drª Evely Boruchovitch,
por aceitar contribuir com este trabalho.

Aos amigos e professores do Mestrado,
pelos momentos compartilhados e pela amizade.

A minha “irmã acadêmica” Tânia,
pela troca de idéias, reflexões e desabafos.

Aos coordenadores e professores das escolas visitadas,
pela confiança e receptividade.

Aos participantes desta pesquisa,
pela importante colaboração.

A Fabiane Gouveia e a Maria Izabel Rodrigues,
pela amizade, companherismo e disponibilidade.

A Márcia Brito,
pela gentileza e colaboração.

**As minhas amigas Carminha, Fabi, Paty, Partena,
Maristela, Mirela e Mônica,**
por dividirem comigo as alegrias, as angústias e por me
proporcionarem momentos de descontração que foram
imprescindíveis durante a minha trajetória.

RESUMO

A teoria e as pesquisas têm ressaltado a importância do ambiente social de sala de aula na motivação e no envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. O presente estudo teve por objetivo investigar as orientações motivacionais de adolescentes em relação com suas percepções do contexto social proporcionado por professores e colegas. Duas abordagens teóricas foram usadas, a saber, a Teoria de Metas de Realização e o Socioconstrutivismo de Vygotsky. Participaram do estudo 320 estudantes, matriculados em escolas públicas urbanas e rurais. Os dados foram coletados por meio de um questionário de auto-relato em escala Likert. As questões relacionavam-se às metas de realização aprender e evitação do trabalho no estudo de Ciências e suas percepções de apoio do professor e, por parte dos colegas, acolhimento e ajuda. Como resultados foram encontradas relações positivas significativas entre a orientação à meta de realização aprender e as percepções de apoio do professor e, em menor grau, entre a orientação à meta aprender e ajuda e acolhimento por parte dos colegas. Em contraste, a orientação à meta evitação do trabalho apareceu negativamente relacionada com aquelas mesmas variáveis. As análises de regressão mostraram que a orientação à meta aprender é predita pelas percepções do apoio do professor. Predições negativas foram encontradas no caso da orientação a meta evitação do trabalho como variável dependente. Algumas diferenças significativas surgiram entre estudantes de escolas rurais e urbanas. Os resultados mostram a relevância das idéias do socioconstrutivismo de Vygotsky nos estudos que visam compreender a motivação escolar em relação com as metas de realização. Além disso, da presente investigação foram extraídas algumas sugestões para a prática educacional com adolescentes.

Palavras-chave: motivação de adolescentes; contexto social de sala de aula; Teoria de Metas; Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

Theory and research have stressed the importance of classroom social environment for students' motivation and achievement in school activities. Present study aimed to investigate adolescents' motivational orientations in relation to their perceptions of the social context provided by teachers and peers. Two theoretical approaches were used, namely, achievement goals theory and Vygotsky's social constructivism. Three hundred and twenty seventh-grade students, enrolled in public schools in urban and rural areas, participated in the study. Data were collected through a Likert-type self report instrument. Questions addressed students' mastery and work avoidance achievement goals orientation in science study and their perceptions of teachers' support and peers' acceptance and help. As results significant positive relations were found between mastery goal orientation and perceptions of teachers' support and to a lesser extent between mastery goal orientation and peers' acceptance and help. In contrast, work avoidance goal orientation was negatively related to those same variables. Regression analyses showed that mastery goal orientation was predicted by perceptions of teachers' support. Negative predictions were found in the case of work avoidance orientation as dependent variable. Some significant differences arouse between students from rural and urban schools. Results demonstrate the relevance of ideas from Vygotsky constructivism in the studies aimed at understanding school motivation in relation to achievement goals in adolescence. In addition, some suggestions for educational practices with adolescents in school were drawn from the present investigation.

Key-words: adolescents' motivation; classroom social context; Goal Theory; social constructivism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos conforme gênero, idade e localização da escola	82
Tabela 2 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), porcentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos itens relativos às metas aprender e evitação do trabalho	88
Tabela 3 – Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), porcentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos componentes relativos a percepções de apoio	90
Tabela 4 – Escores médios, desvios padrões, assimetria e curtose correspondentes às metas de realização e percepções de apoio do total da amostra	92
Tabela 5 – Médias, desvios padrões e análise de variância (ANOVA) das orientações às metas de realização nos diferentes contextos sociais	93
Tabela 6 – Médias, desvios padrões e análise de variância (ANOVA) das percepções de apoio nos diferentes contextos sociais	94

Tabela 7 – Matriz de correlação: fatores motivacionais e percepções de apoio	95
Tabela 8 – Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta aprender	96
Tabela 9 – Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta evitação do trabalho	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO I	
Adolescência	18
1.1 O início da adolescência as mudanças físicas e psicossociais	20
1.2 O adolescente, a escola e a motivação para aprender	25
1.3 Pesquisas brasileiras sobre adolescência e escolaridade	31
 CAPÍTULO II	
Teoria de Metas de Realização	36
2.1 Pesquisas internacionais e nacionais	43
2.2 Contribuições possíveis do socioconstrutivismo	50
 CAPÍTULO III	
Socioconstrutivismo	53
3.1 Apoios	58
3.2 ZDP e a motivação	62
 CAPÍTULO IV	
Aprendizagem cooperativa, individualismo e competição	65
4.1 Pesquisas internacionais	73
4.2 Pesquisas nacionais	77
Objetivos da Pesquisa	81

CAPÍTULO V

Método	82
5.1 Participantes	82
5.2 Procedimentos de coleta de dados	83
5.3 Instrumento	86
5.3.1 Análises dos itens que formam o instrumento	87

CAPÍTULO VI

Resultados	92
6.1 Estatística descritiva	92
6.2 Estatística inferencial	95

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO	98
------------------------	----

REFERÊNCIAS	110
--------------------------	-----

APÊNDICES	120
------------------------	-----

INTRODUÇÃO

A realização acadêmica e a motivação de adolescentes têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, como Anderman (1998), Anderman e Maher (1994), Eccles e Midgley (1989), Henderson e Dweck (2000), Kaplan e Maehr (2002) e Ryan e Patrick (2001). Para esses autores uma das questões fundamentais é responder porque jovens apresentam padrões de engajamento e resultados diferentes, ou seja, por que alguns estudantes prosperam no contexto escolar, enquanto outros, igualmente talentosos, não apresentam o mesmo desempenho.

Boruchovitch (1999) observa que há um número expressivo de alunos que não consegue ter êxito na escola, no sentido de avançar na compreensão e no domínio de conteúdos, e acrescenta ainda que existem evidências concretas de que estes sub-rendimentos ou fracassos não são por incapacidade cognitiva. Henderson e Dweck (2000) complementam que se trata de um fenômeno complexo que pode ocorrer por diversas razões, mas que é determinado, em parte, pelos fatores motivacionais.

Em linhas gerais, a motivação refere-se aos motivos que levam a pessoa a direcionar seu comportamento a um objetivo, implica em fazer escolhas, investir empenho e persistir (Bzuneck, 2004a). No contexto escolar pode ser compreendida como o desejo de aumentar os conhecimentos e crescer intelectualmente, levando o estudante a se dedicar e a se engajar com qualidade nas atividades acadêmicas. Nem sempre todos os alunos estão imbuídos destes objetivos, ou seja, motivados a

aprender, e o desinteresse pelas atividades acadêmicas pode repercutir negativamente na vida futura do jovem.

Bzuneck (2004a) destaca que os estudantes desmotivados pelas atividades escolares apresentam um desempenho abaixo de suas reais potencialidades. Em outras palavras, desinteressados pelas tarefas, eles acabam por se distrair mais facilmente, não participam das aulas, estudam pouco ou nada e distanciam-se cada vez mais do processo de desenvolvimento ou da aprendizagem que poderiam auferir do ambiente escolar. Como conseqüência, aprendem pouco, podem-se evadir da escola e, desta forma, limitar as oportunidades futuras. Além disso, Roeser e Galloway (2002) acrescentam que desengajados do ambiente acadêmico estão mais propensos a se envolverem em situações de risco como o uso de drogas, violência e gravidez. O desinteresse dos jovens pelas atividades escolares é uma questão preocupante e bastante séria, pois suas conseqüências podem ter efeitos duradouros.

Para Urdan e Pajares (2001) é preciso considerar que a adolescência contemporânea difere em muitos aspectos da juventude de um século atrás. Esta fase da vida tem mudado significativamente ao longo da história e as características e necessidades do jovem também sofreram alterações. Junto com essas mudanças surge para o professor o desafio de motivar o adolescente moderno a se engajar nas atividades escolares. Boekaerts (2003) enfatiza que o jovem contemporâneo parece viver em constante conflito de interesses, seduzido por uma infinidade de atrativos da sociedade moderna e, em suas prioridades, muitas vezes, acabam por prevalecer outros interesses sociais, diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas. Para Covington e Dray (2002), é importante enfatizar que, além das influências do mundo moderno, o adolescente passa por uma série de alterações, que implicam em

mudanças cognitivas, biológicas e sociais e que também podem influir negativamente na realização acadêmica, se não forem consideradas pela escola.

A literatura recente (por exemplo: ANDERMAN, 1998; BEANE; BRODHAGEN, 2002; COVINGTON; DRAY, 2002; ECCLES; MIDGLEY, 1989; MIDGLEY, MIDDLETON, GHEEN; KUMAR, 2002; entre outros) tem ressaltado a importância de adequar o contexto de sala de aula as necessidades de desenvolvimento do jovem, quando se deseja fomentar a motivação positiva para o aprendizado. Para esses autores, a falta de adequação da escola em fazer um ajuste entre as necessidades de desenvolvimento do adolescente e o contexto de sala de aula ajuda, em parte, a explicar a diminuição da motivação deste jovem pelas atividades acadêmicas. Eles acrescentam que a escola, muitas vezes, se tem apresentado pouco preparada para trabalhar adequadamente com alunos na fase da adolescência.

Segundo esta perspectiva, cada nível de desenvolvimento requer ambientes adequados, ou seja, mudanças nas necessidades dos aprendizes devem ser combinadas com mudanças nos contextos. Para Ryan e Patrick (2001), esta adequação entre o nível de desenvolvimento e o contexto de sala de aula é importante para otimizar a motivação e o engajamento dos estudantes em qualquer faixa etária, mas é particularmente relevante na adolescência. Nesta fase, os jovens enfrentam uma série de mudanças - físicas, cognitivas, psicológicas e sociais – que os levam a novos interesses e necessidades e que, se não forem consideradas pela escola, podem fazer com que diminuam o envolvimento acadêmico. Além disso, a literatura (como, exemplos: ANDERMAN; MAEHR, 1994; ANDERMAN; AUSTIN; JOHNSON, 2002; ROESER; GALLOWAY, 2002) tem apontado para um freqüente declínio na motivação acadêmica na fase da adolescência.

Kaplan e Maehr (2002) ressaltam a importância de se considerar a percepção do adolescente acerca do ambiente de sala de aula quando se busca promover a motivação do aluno para o aprendizado. Esses autores destacam que a dinâmica de sala de aula fornece informações para que o jovem construa a sua compreensão acerca dos propósitos das atividades escolares, fazendo com que ele adote determinados comportamentos que podem ser adaptativos ou não à aprendizagem. Em outras palavras, se o professor deseja que seus alunos busquem o crescimento intelectual e se engajem nas atividades escolares, ele precisa criar um contexto que direcione os estudantes para estas metas.

Tornar os aprendizes motivados a valorizar o ato de aprender é uma necessidade da escola (BROPHY, 1999; BZUNECK, 2004a). Para esses autores, ao educador cabe a função de criar condições para que o estudante desinteressado torne-se motivado e também de proporcionar um ambiente que sustente e otimize a motivação de todos os aprendizes perante as atividades escolares, para que eles as valorizem de tal forma que desejem nelas se engajar. A motivação para aprender deve ser estimulada pela intervenção permanente do professor mediante estratégias de ensino adequadas. Embora esta tarefa esteja ao alcance de todos, ela exige que o professor ultrapasse o senso comum, ou seja, é preciso buscar informações e alternativas por meio da literatura, pesquisas científicas, cursos de capacitação, entre outros. É importante, também, que estas novas informações sejam objeto de reflexão não somente do professor, mas também da direção da escola, para que juntos façam adequações no contexto e busquem novas alternativas quando necessário.

Assim sendo, a presente pesquisa, que teve a motivação de adolescentes como tema, foi fundamentada em duas perspectivas teóricas: a Teoria de Metas de

Realização e o Socioconstrutivismo de Vygotsky e seus seguidores. Cada uma lançou luz sobre aspectos relacionados à motivação e à aprendizagem. A questão que direcionou este estudo ficou desta forma definida: Na percepção dos alunos, o contexto social de sala de aula contém indicadores que promovem a motivação para aprender?

Pretende-se com este estudo contribuir com o trabalho de professores que lidam com estudantes adolescentes. Segundo Kaplan e Maehr (2002), ter conhecimento da percepção do aluno acerca do ambiente social de sala de aula, como também dos aspectos relacionados a sua motivação acadêmica, é de fundamental importância para que os docentes possam fazer intervenções adequadas, a fim de promover um ambiente que proporcione o maior número de alunos motivados a aprender.

Cabe mencionar que esta pesquisa focalizou as percepções dos adolescentes acerca das aulas de Ciências. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), faz parte dos objetivos desta disciplina capacitar o aluno a questionar, refletir, diagnosticar, compreender determinados conceitos científicos e saber utilizá-los em sua vida cotidiana. No entanto, Patrick e Yoon (2004) observam que o ensino das Ciências, na maioria das escolas, está mais voltado para a transmissão de conhecimentos, exigindo do aluno a memorização. Como consequência, muitos estudantes tendem a considerá-la como difícil, chata e sem ligação com a vida real.

A seguir, no capítulo 1, serão apresentadas as características da adolescência, considerando, em linhas gerais, os aspectos físicos, psicológicos, sociais e a relação do jovem com a escola, com ênfase na motivação para o aprendizado. No capítulo 2, será exposta a Teoria de Metas de Realização e suas contribuições na área da motivação acadêmica. No capítulo 3, será apresentada a

outra abordagem teórica assumida nesta pesquisa, o Socioconstrutivismo de Vygostsky e seus seguidores. No capítulo 4, serão descritas algumas formas de interação que podem ocorrer no ambiente de sala de aula como a cooperação, o individualismo e a competição e suas conseqüências. No capítulo 5, serão apresentados os objetivos desta pesquisa. E, por fim, nos capítulos 6,7 e 8, a própria pesquisa será descrita.

CAPÍTULO I

ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase em que o ser humano revela grandes transformações físicas, psicológicas e sociais, é o fim da infância e o começo de um processo de desenvolvimento que finda com a vida adulta (ELLIOTT; FELDMAN, 2000; PALACIOS; OLIVA, 2004). Tem início aproximadamente entre os 10 e 12 anos, no caso das meninas, e, para os meninos, por volta de 12 a 13 anos. Estes limites não são fixos e podem variar de um indivíduo para o outro. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera como adolescente a pessoa que se encontra na faixa etária entre os 12 e 18 anos (BRASIL, 1990).

É importante mencionar que até o início do século XX a adolescência, na forma como se conhece hoje, ainda não se configurava como uma fase do processo de desenvolvimento humano (FINKELSTEIN, 2001; MODELL; GOODMAN, 2000; PALACIOS; OLIVA, 2004). Isto é, há pouco mais de 100 anos atrás, as crianças no início da puberdade já ingressavam no trabalho junto à família e, desde muito cedo, assumiam responsabilidades do mundo adulto. Naquela época, a adolescência não era considerada uma fase específica do desenvolvimento humano e também não existia a cultura adolescente presente nos dias de hoje, com seus próprios valores, estilos de vida, vocabulário e modo de vestir diferenciado. Para Palacios e Oliva (2004), após o advento da Revolução Industrial, com a crescente urbanização e com as novas exigências da sociedade, que incluem o estudo e a formação profissional,

o jovem, em sua maioria, passa a permanecer mais tempo na escola. Prolonga-se então a dependência da família e ele assume mais tardiamente o *status* social de adulto. Um novo grupo, com características próprias e bem definidas, se origina a partir desta nova realidade.

À primeira vista pode-se imaginar que a adolescência, da maneira como está presente na grande maioria das sociedades ocidentais, seja comum a todas as outras culturas, tratando-se de um fenômeno com características universais. Mas é importante esclarecer que suas características podem variar de uma cultura para outra (FINKELSTEIN, 2001; PALACIOS; OLIVA, 2004). De acordo com Cole e Cole (2004) e Palácios e Oliva (2004), em sociedades mais primitivas como em determinadas tribos indígenas, por exemplo, a passagem do jovem à condição de adulto é caracterizada de forma diferente da cultura ocidental, pois acontece por meio de rituais de iniciação, nos quais ele aprende determinadas tradições grupais e adquire, em um curto período de tempo, o *status* de adulto. Em outro exemplo, Martins, Trindade e Almeida (2003) apontam que adolescentes, inseridos em contextos sociais distintos – zona urbana e rural – apresentam algumas diferenças quanto à forma de viver a adolescência. Portanto, esta fase da vida pode assumir diferentes configurações, pois recebe influência do contexto sócio-histórico em que está inserida, ou seja, não se desenvolve de forma igual em todas as culturas.

De modo geral, a adolescência tornou-se mais prolongada na maioria das sociedades industrializadas e, para Elliott e Feldman (2000), pode ser dividida em três etapas distintas: (1) início da adolescência ou pré-adolescência, entre 10 e 14 anos, momento pelo qual todo jovem passa por importantes mudanças sociais e físicas que têm início com a chegada da puberdade; (2) média adolescência, entre 15 e 17 anos, marcada pela busca da independência; (3) final da adolescência, entre

18 e 20 anos em média, acontece para aqueles que retardam assumir o papel de adultos devido à sua permanência por mais tempo nos estudos ou por outros fatores sociais. A presente exposição se limitará a abordar as mudanças que ocorrem no início da adolescência por ser este o foco desta pesquisa.

1.1 O início da adolescência e as mudanças físicas e psicossociais

A puberdade inaugura o início da adolescência e esta pode ser definida como um processo de desenvolvimento físico e de maturação sexual comum à espécie humana (BROOKS-GUNN; REITER, 2000; COLE; COLE, 2004; PALACIOS; OLIVA, 2004). Neste período, o adolescente passa por uma série de alterações no funcionamento do corpo que são estimuladas por mecanismos hormonais. Estes hormônios, quando liberados na corrente sanguínea, desencadeiam um processo de crescimento e desenvolvimento no corpo da criança fazendo com que esta ganhe peso, altura, massa muscular e se torne capacitada para reprodução. Embora todos os jovens vivenciem tais transformações, meninos e meninas possuem ritmos diferentes. A puberdade feminina tem início por volta dos 10 anos e os primeiros sinais visíveis são o desenvolvimento das mamas, arredondamento dos quadris, aparecimento de pelos pubianos e a menarca. Já no menino as mudanças se iniciam um pouco mais tarde, aproximadamente aos 12 anos, quando há o crescimento dos órgãos sexuais, aparecimento de pelos pubianos, modificação na voz, semenarca e outros. Estas alterações físicas se desenvolvem em ritmos distintos e a idade em que elas começam a ocorrer varia de uma criança para outra.

É importante mencionar que neste período também é desencadeado um processo de alterações no cérebro que promovem a maturação cognitiva, ou seja, a capacidade de pensar e raciocinar como a de um adulto. Entretanto determinadas mudanças neurobiológicas que se iniciam na pré-adolescência não se completam antes dos 20 anos de idade, isto é, embora o jovem esteja desenvolvendo uma forma de pensar característica de um adulto, ele ainda não tem biologicamente a mesma capacidade (INLAY, 2005; PRICE, 2005). As regiões do cérebro se desenvolvem cada uma em seu ritmo e o córtex pré-frontal é uma das últimas a completar seu processo de maturação. Trata-se de uma área responsável pelas funções mais elaboradas, que possibilitam, entre outras coisas, o controle do comportamento ou tomada de decisão a partir de uma lógica. Desta forma, o adolescente não tem a mesma aptidão dos adultos para conter seus impulsos e, de modo geral, está mais propenso a se envolver em situações de risco. Embora determinadas partes do cérebro se desenvolvam em ritmos distintos, a adolescência inicial marca o início de uma transformação na estrutura operacional do pensamento, condição pela qual o jovem passa a ter uma forma de pensar qualitativamente diferente de uma criança (COLE; COLE, 2004; PIAGET; INHELDER, 1968; PRICE, 2005).

A nova forma de pensar foi pesquisada e descrita por Piaget e denominada de pensamento formal (PIAGET; INHELDER, 1968). Estas novas estruturas mentais capacitam o adolescente a levantar hipóteses, conceitualizar, pensar sobre o próprio pensamento, racionar de forma abstrata, fazer julgamentos, formar idéias sem a necessidade de referenciais concretos ou visíveis e outros. Como consequência, este jovem se torna mais questionador, capaz de levantar alternativas para as situações-problemas, de pensar em termos de possibilidades, de tomar consciência

de si próprio e de refletir sobre o mundo que o rodeia. Beane e Brodhagen (2002) ressaltam que essas alterações ocorrem paulatinamente como parte de um processo e seu início obedece a diferenças individuais, isto é, em uma sala de aula pode-se encontrar adolescentes que já iniciaram o desenvolvimento do pensamento formal ao lado de outros que ainda estão no estágio das operações concretas e de outros que estão em fase de transição entre os dois estágios: o concreto e o formal.

Todas as mudanças que são desencadeadas com a chegada da puberdade exercem influência no comportamento e reorganizam a vida social do adolescente (BROOKS-GUNN; REITER, 2000; COLE; COLE, 2004; PALACIOS; OLIVA, 2004). Isto é, o jovem passa a se interessar e interagir mais com o sexo oposto, busca autonomia, preocupa-se com as mudanças que ocorrem em seu corpo, com a aparência física, com a sexualidade, com o futuro profissional. Entre as mudanças comportamentais do jovem não se pode esquecer de mencionar as alterações que ocorrem em sua forma de se relacionar com seus pais e amigos (COLE; COLE, 2004). Em linhas gerais, ele distancia-se um tanto dos pais e direciona sua atenção aos amigos, estreitando laços afetivos, trocando confidências, pedindo conselhos. Enfim, interessa-se em passar mais tempo com seus colegas e esta relação em que há menos orientação e controle dos adultos passa a ter grande importância e intensidade na vida do jovem. O grupo pode influenciar o jovem em vários aspectos, como, por exemplo, na motivação e no engajamento acadêmico (BZUNECK, 2001; ZUSHO; PINTRICH, 2001). Para esses autores, a influência pode ser tanto positiva, por meio de apoios que visam contribuir no processo de aprendizagem, quanto negativa, quando a pressão do grupo no qual esteja inserido inibe o empenho do jovem nos estudos.

É importante destacar ainda que todas essas alterações e as novas vivências são essenciais para a formação do eu, influenciando a construção da identidade. A formação da identidade pessoal pode ser definida como o desenvolvimento de uma consciência ou um juízo consistente de si mesmo envolvendo tanto a esfera individual como social, e é uma importante atribuição na vida do jovem (COLE; COLE, 2004; ERIKSON, 1976; HOY, DEMERATH; PAPE, 2001). Este processo não se inicia e nem termina na fase da adolescência, ou seja, o indivíduo vem desenvolvendo sua identidade desde a infância e este processo prolonga-se por vários anos. Com a chegada da adolescência e com todas as mudanças pertinentes a esta fase, a criança se desenvolve fisicamente adquirindo um corpo adulto e é preciso abandonar a identidade infantil para atender às novas demandas que lhe são impostas e entender sua nova posição enquanto pessoa. O adolescente, então, começa a pensar mais sobre si mesmo e a se perceber como uma entidade à parte de seus pais e família, isto é, como um ser independente e único. Ele busca definir quem ele é, os diferentes papéis que pode assumir no mundo a sua volta e, simultaneamente, tenta integrar as experiências passadas a sua nova realidade. Nesta fase a aprovação ou reconhecimento das pessoas que são significativas para o jovem é muito importante para a construção de sua identidade.

A busca de um senso consistente do eu envolve mudanças e decisões e é de fundamental importância para a formação de uma identidade com estruturas sólidas para a vida adulta, mas este processo pode gerar conflitos ou perturbações tanto para o adolescente quanto para aqueles de seu convívio (COLE; COLE, 2004). Este momento crítico foi descrito e pesquisado inicialmente por Erik Erikson (ERIKSON, 1976) o qual propõe que o adolescente tem de enfrentar o conflito entre a formação de identidade e a confusão de papéis. Isto é, para se tornar adulto, este jovem, até o

final da adolescência, precisa ter uma identidade própria e tem de escolher determinados papéis entre muitas alternativas. A falta de êxito em resolver este dilema pode resultar em uma pessoa com papéis difusos e contraditórios.

Uma outra questão relacionada ao comportamento do adolescente é o seu possível envolvimento com situações de risco e que, a longo prazo, pode acarretar prejuízos. O levantamento de pesquisas brasileiras realizado por Bzuneck e Boruchovitch (2003) revela informações significativas sobre o envolvimento do adolescente nestas situações. Os autores apontam que o consumo de drogas tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, sendo as mais usuais o álcool, o cigarro, o solvente, a maconha, os antidepressivos e as anfetaminas. Outro dado que merece destaque é o alto índice de gravidez prematura, em média, um milhão de adolescentes engravidam todos anos. A falta de informação adequada quanto a métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis e uso de drogas ainda prevalece entre os jovens brasileiros e implica em sérias conseqüências para a sua saúde e bem estar, como por exemplo, o abandono escolar. Para Price (2005), a adolescência é uma fase desafiadora e, neste sentido, o apoio dos pais e professores pode contribuir para que o adolescente tenha um desenvolvimento saudável.

Embora o jovem se depare com situações novas que possam gerar conflitos, não se pode afirmar que a adolescência seja essencialmente marcada por tensões, desordens, intensas perturbações e sofrimentos (GUNTHER, 1996; PALACIOS; OLIVA, 2004). Os problemas nesta etapa da vida podem até ficar mais evidentes para alguns jovens, mas esta não é uma característica inata. De acordo com os autores, o comportamento adolescente é influenciado por uma série de fatores e entre eles estão suas vivências anteriores, o significado atribuído as mesmas, o

contexto em que se está inserido etc. Em outras palavras, os problemas comportamentais que podem surgir ou ficar mais evidentes na adolescência devem ser analisados sob a perspectiva histórica do indivíduo e não simplesmente como uma característica deste período. É preciso considerar que há diferentes tipos de adolescentes, contextos e vivências, ou seja, para uns esta fase de transição pode ser uma experiência difícil e dolorosa, para outros nem tanto. De acordo com Palacios (1995), apenas 11% dos jovens passam por grandes crises na adolescência, 32% têm problemas situacionais e 57% têm uma transição saudável, o que, porém, não significa que seja totalmente isenta de conflitos.

1.2 O adolescente, a escola e a motivação para aprender

A relação que o jovem estabelece com a escola, mais precisamente seu envolvimento e desempenho acadêmico, tem sido objeto de preocupação de pais, professores, pesquisadores e, em alguns casos, do próprio adolescente (ANDERMAN; MAEHR, 1994; ANDERMAN, AUSTIN; JOHNSON, 2002; BOEKAERTS, 2003; KAPLAN; MAEHR, 2002; RYAN; PATRICK, 2001; URDAN; PAJARES, 2001). Estes mesmos autores têm apontado para um freqüente declínio na motivação acadêmica durante a adolescência e têm procurado não somente compreender este fenômeno como também apresentar possíveis soluções. Roeser e Galloway (2002) propuseram explicações ao fenômeno da queda da motivação na adolescência. Uma delas é a de que este fato tem sido relacionado com a maturação pubertal, em virtude de o jovem direcionar sua atenção para a aparência física e

para as novas relações sociais. Outra razão relaciona-se à possibilidade de conflitos que podem surgir no processo de formação de identidade, ou, então, ao número de mudanças que ocorre neste período o qual pode interferir no engajamento acadêmico. Em suma, de acordo com estes autores, o declínio na motivação do adolescente pode ocorrer por diversas razões, porém eles sugerem que a natureza das experiências vividas no âmbito escolar pode ser um dos fatores mais significativos para a explicação deste fenômeno.

Esta última observação é também compartilhada por Anderman e Maehr (1994), Anderman, Austin e Johnson (2002), Kaplan e Maehr (2002), Price, (2005), Ryan e Patrick (2001) e Zusho e Pintrich (2001). Para esses autores, o contexto de sala influencia a motivação e conseqüentemente a qualidade do engajamento acadêmico por parte dos alunos. Isto é, determinadas características muito comuns em ambientes escolares são pouco eficazes no sentido de fomentar o envolvimento acadêmico na maioria dos alunos. E entre elas estão a ênfase nas notas, o clima competitivo, a formação de grupos homogêneos por capacidade, as excessivas regras, a valorização da capacidade relativa, as poucas oportunidades para os alunos fazerem escolhas, as atividades desinteressantes e pouco desafiadoras, a relação mais impessoal entre professor e aluno e as rígidas formas de avaliação. Em síntese, a forma como o ambiente de sala de aula é estruturado pode ou não fomentar uma motivação positiva dos alunos para a aprendizagem.

A literatura ressalta ainda que é preciso tomar consciência de que a escola tem um significativo grau de controle sobre determinados aspectos que podem contribuir para desmotivar o adolescente (ANDERMAN; MAEHR, 1994; BZUNECK, 2004a; HENDERSON; DWECK, 2000; KAPLAN; MAEHR, 2002). Um deles é a crença, bastante comum no ambiente escolar, de que o êxito acadêmico é resultado

exclusivo da inteligência e não uma consequência da dedicação e do empenho. Nesta perspectiva, a inteligência passa a ser entendida como uma característica fixa da pessoa, isto é, uns nascem inteligentes e outros não. Em ambientes escolares em que prevalece essa crença, torna-se bastante habitual valorizar a capacidade relativa do indivíduo em termos de nota e em comparação com os colegas, ao invés dos progressos individuais na aprendizagem.

Os mesmos autores lembram que o jovem, no início da adolescência, é capaz de perceber a diferença entre a capacidade e o empenho e, se acreditar que a capacidade intelectual é algo fixo, pode começar a evitar em investir esforço nas atividades escolares. Se o aluno se esforça e fracassa, ou seja, não consegue alcançar uma boa nota ou ter reconhecimento por parte de professores e colegas, pode interpretar como sinal de “falta de inteligência”, questionar a própria capacidade e, na pior das hipóteses, acreditar que não é capaz. Então, aparentemente, passa a ser mais vantajoso não estudar, pois, não se coloca em risco a auto-estima e o senso de competência pessoal. Em outras palavras, o jovem pode adotar de estratégias auto-prejudicadoras e, desta forma, optar por evitar aplicar esforço e não se dedicar às atividades escolares para não correr o risco de fracassar e, à vista disso, preservar uma positiva percepção de sua competência. Quando o aluno entende que a inteligência é algo maleável, existe maior probabilidade de que ele invista empenho nas tarefas acadêmicas e se preocupe mais com o próprio crescimento intelectual e o domínio do conteúdo.

A importância das crenças motivacionais em relação aos estudos é também destacada por Zusho e Pintrich (2001), que focalizam dois componentes globais como essenciais à motivação do adolescente: as expectativas e a valorização. Em termos de expectativas, consideram as crenças de controle e de auto-eficácia. Em

linhas gerais, se o jovem acredita em suas capacidades e se assume como responsável pela sua própria aprendizagem e resultados, tem maior probabilidade de persistir na tarefa e vir a ter sucesso acadêmico. Quanto aos componentes de valorização, os autores destacam as orientações às metas de realização e a valorização das atividades acadêmicas, que se referem, respectivamente, aos diferentes propósitos que um estudante pode adotar em relação a uma tarefa e à percepção de utilidade desta. Neste sentido, ambientes que valorizam ou dão ênfase ao processo de aprendizagem e proporcionam atividades significativas têm maiores chances de desencadear em seus alunos comportamentos positivos em relação à aprendizagem. Para os autores, é preciso considerar estes dois componentes quando se deseja otimizar a motivação do jovem. Eles ressaltam que as crenças que o adolescente tem sobre si mesmo e acerca da importância das tarefas escolares influenciam seu desempenho acadêmico e que, embora sejam representações internas, são passíveis de mudança, ou seja, são influenciadas pelo contexto de sala de aula.

Como consequência, os pesquisadores têm proposto que a escola precisa fazer algumas alterações no sentido de fazer um ajuste entre as necessidades de desenvolvimento do adolescente e as práticas educacionais, pois o ambiente que leva em consideração as características do jovem e do contexto tem sido associado a bons resultados acadêmicos (ANDERMAN; MAEHR, 1994; ANDERMAN, 1998; ANDERMAN; AUSTIN; JOHNSON, 2002; BEANE; BRODHAGEN, 2002; ECCLES; MIDGLEY, 1989; MIDGLEY; MIDDLETON; GHEEN; KUMAR, 2002, RYAN; PATRICK, 2001). Esses autores ressaltam que a adolescência é uma fase de desenvolvimento sócio-cognitivo, na qual o jovem anseia por experiências novas e desafiadoras, autonomia, independência, apoio, interações sociais, ser aceito, ter

sua individualidade respeitada. Além disso, precisa de contextos não comparativos, questiona a importância daquilo que está aprendendo e também quer se sentir capaz de enfrentar os desafios que a escola lhe proporciona.

No entanto, muitas escolas parecem proporcionar um ambiente que não leva em conta necessidades de desenvolvimento do adolescente (ANDERMAN; MAEHR, 1994; ECCLES; MIDGLEY, 1989; MIDGLEY; MIDDLETON; GHEEN; KUMAR, 2002, RYAN; PATRICK, 2001). Em outras palavras, há contextos em que prevalecem a competição no momento em que o jovem está bastante preocupado com ele próprio, com sua aparência e seu desempenho em relação aos demais, ou que proporciona relações mais impessoais entre professor e aluno, quando ele precisa de apoio, orientação, aceitação e vínculo, ou então, quando a metodologia se resume a aulas expositivas, exigindo a memorização e proporcionando poucas oportunidades de escolha por parte dos alunos, quando estes estão em pleno desenvolvimento sócio-cognitivo e querem exercer sua autonomia.

Uma outra característica da escola é que, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, a criança passa a ter um relacionamento mais distante e impessoal, pois deixa de ter um único professor, passando a conviver com vários docentes responsáveis pelas diversas disciplinas que compõem o currículo, diminuindo, desta forma, o tempo de convivência e a qualidade das relações (HARGREAVES; EARL; RYAN, 2001). Por fim, tais contextos podem ser, em parte, responsáveis pelo declínio da motivação para atividades escolares.

Adequar o contexto exige, então, adotar estratégias de ensino apropriadas às características de desenvolvimento de seus alunos. Conforme enfatizam Zusho e Pintrich (2001), determinadas práticas pedagógicas têm sido positivamente relacionadas ao aumento nos níveis motivacionais do jovem, tais como as que

propiciam condições cooperativas entre pares, debates, encorajamento à participação, apoio e outras, pois aumentam a percepção de autonomia e controle sobre os acontecimentos. Entretanto, os autores ressaltam que, para surtir efeitos desejados, é imprescindível que o professor tenha domínio dos métodos, ou seja, é importante que saiba não somente escolher a estratégia adequada como também conduzi-la de forma eficaz, e isto envolve estudo, domínio didático e de conteúdo e apoio aos estudantes.

Além disso, Tollefson (2000) observa que para mudar o comportamento de alunos em sala de aula muitas vezes é necessário que o professor mude a sua forma de ensinar, o que pode implicar que a estrutura da escola seja alterada no sentido de encorajar e facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. Por fim, Kaplan e Maehr (2002) advertem que os educadores e a escola devem considerar os processos de transformações e as necessidades de desenvolvimento do jovem como ponto de partida para elaborar qualquer tipo de intervenção, estruturação da sala e até mesmo para escolherem as atividades escolares.

Em suma, segundo a literatura, a motivação acadêmica é influenciada por diversos fatores mas o contexto de sala de aula tem sido apontado como um dos principais determinantes. Quando o objetivo do professor ou da escola é promover uma motivação positiva em seus alunos para aprender torna-se imprescindível, como ponto de partida, ajustar o contexto acadêmico às necessidades de desenvolvimento do adolescente, ou seja, estruturá-lo de tal forma que o jovem perceba este ambiente como interessante e voltado ao aprender, direcionando-o, desse modo, à adoção de comportamentos adaptadores à aprendizagem. Tal perspectiva exige empenho e dedicação da escola como um todo para avaliar e adequar suas práticas de ensino.

Após esta exposição acerca da adolescência e de seus problemas mais comuns no ambiente escolar, com base na literatura internacional, surge a questão de como é o adolescente brasileiro. Por isso, será apresentado, a seguir, um pequeno conjunto de pesquisas brasileiras sobre adolescência, escola e motivação, em consonância com os objetivos do presente estudo.

1.3 Pesquisas brasileiras sobre adolescência e escolaridade

No Brasil, infelizmente, não são muitos os estudos que tiveram como objetivo investigar a motivação acadêmica do adolescente no contexto escolar (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003). Entretanto alguns merecem ser relatados.

Zagury (1996) investigou a visão de adolescentes sobre escola, família, política, profissão, sexo, drogas e religião. Dos resultados relacionados com a escola, verificou que 92,2 % dos jovens manifestaram valorizar o ensino, mas 54,9% consideraram parte dos conteúdos ministrados em sala como desinteressantes ou sem muita utilidade para a vida; 46,6% revelaram ter bons professores, mas foram poucos os que os consideraram como modelos; mais da metade dos entrevistados (53,7 %) queixaram-se do sistema de avaliação, alegando já terem sido avaliados de forma injusta; 63,7% confessaram utilizar da “cola” eventualmente; e 40,8% alegaram ter sugestões para mudança no currículo escolar, visando à melhoria do ensino. Nessa mesma linha, o estudo conduzido por Buratto, Dantas e Souza (1998) teve como foco a percepção de adolescentes sobre a escola considerando os aspectos gerenciais, os pedagógicos e os relacionais. Os autores concluíram que os

jovens anseiam por professores mais motivados, aulas mais interessantes, escola mais cuidada, administração atuante e eficaz, além de serem reconhecidos e respeitados.

Caldas e Hübner (2001) analisaram a motivação de alunos entre 5 e 15 anos de idade. A amostra foi constituída por 50 alunos, sendo dez de cada série – Jardim III da Educação Infantil e 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental – e também participaram 25 professores. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas e questionários semi-estruturados. As autoras constataram que, com o avanço da escolaridade, na percepção dos participantes, houve uma perda gradual na motivação dos alunos pelas atividades acadêmicas. Na mesma linha, Sisto e Colaboradores (2004) examinaram em seu estudo os níveis de satisfação escolar em alunos da 3^a até a 8^a série do Ensino Fundamental, considerando os seguintes aspectos: a motivação, a percepção da escola, a auto-estima e a satisfação escolar geral. Entre os resultados, os autores destacaram que, independente da série, os alunos manifestaram estar pouco motivados em relação às atividades acadêmicas e que, de modo geral, revelaram estar insatisfeitos com a escola.

A pesquisa conduzida por Ramos (2003), com adolescentes matriculados na 8^a série do Ensino Fundamental e no 1^o ano do Ensino Médio, teve como objetivo fazer o delineamento da motivação destes alunos tendo como foco a disciplina de Matemática. Tratou-se de um estudo longitudinal de curto prazo, e como instrumento foi utilizado um questionário, em escala Likert, para avaliar as metas de realização, valorização da disciplina pelo aluno e a percepção de valor atribuído por pais e amigos, autopercepção de capacidade e gerenciamento de recursos. Os dados revelaram que: (1) os adolescentes apresentaram ter perfil motivacional positivo, no qual, a maioria dos alunos, manifestou valorizar a disciplina de Matemática e estar

orientado à aprendizagem; (2) meninos e meninas percebem-se com pouco jeito para o aprendizado dos conteúdos dessa disciplina, sendo que as meninas sentem-se menos confiantes em sua capacidade e acreditam que os meninos são mais competentes para o aprendizado desta disciplina; (3) o investimento do esforço foi apontado, pela maioria dos jovens, como um fator significativo para a aprendizagem dos conteúdos. Um outro resultado que merece ser mencionado é a queda da valorização da disciplina por parte de alguns alunos, ao ingressarem no 1º ano do Ensino Médio. Além disso, a autora sugere que a valorização da disciplina pelos pais e amigos pode contribuir para orientar o adolescente na adoção da meta aprender.

A escolha vocacional de adolescentes e sua relação com a motivação para aprender foi objeto de investigação de Locatelli (2004). A amostra foi composta por 206 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas e particulares. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário em escala Likert, dividido em quatro conjuntos de questões definidos por análise fatorial: (1) metas futuras e escolha vocacional; (2) valorização dos estudos; (3) instrumentalidade do ensino; e (4) motivação para os estudos. Os resultados revelaram que 31,5% da amostra já tinham feito uma escolha vocacional e neste grupo surgiu uma correlação significativamente positiva entre tal escolha e a motivação para aprendizagem, a valorização dos estudos e a utilização de estratégias de aprendizagem mais adequadas. Portanto, seus resultados sugerem que ter uma definição quanto a metas futuras pode influenciar significativamente o empenho e a valorização dos estudos pelos jovens.

Mais recentemente, Machado (2005) focalizou em seu estudo as percepções do adolescente sobre o contexto escolar, considerando a motivação, o relacionamento entre professores e alunos, o sistema de avaliação, o valor da

instrumentalidade das aprendizagens e, também, procurar conhecer o perfil da escola ideal delineado pela perspectiva do jovem. Participaram desta pesquisa 30 estudantes do Ensino Médio, entre 16 e 19 anos, os quais foram entrevistados por meio de um questionário semi-estruturado. Entre os resultados, o autor constatou que a maioria dos adolescentes percebe a escola como não preocupada com suas necessidades físicas, sociais e emocionais, considera grande parte das disciplinas como pouco úteis para a vida prática e sem ligação com o futuro, aponta os professores como pouco motivadores, valoriza a relação professor e aluno, mas alega que, em sua maioria, os docentes estabelecem com seus alunos um relacionamento mais impessoal. Além disso, esses adolescentes consideraram como ideal a escola que proporciona contextos com matérias e atividades mais interessantes que fomentem a autonomia, o afeto e a socialização.

Pode-se concluir, a partir desses relatos, que as percepções dos adolescentes brasileiros pesquisados, acerca do contexto escolar, parecem não ser favoráveis para o desenvolvimento de uma motivação positiva para aprendizagem. De modo geral, os resultados indicaram que esses jovens manifestaram estar pouco motivados e insatisfeitos com a escola. Eles anseiam por aulas mais interessantes e úteis para a vida prática, professores motivados, relacionamento mais próximo com os educadores, autonomia, afeto, reconhecimento e respeito. A visão destes alunos parece indicar que a escola não está atendendo às necessidades de desenvolvimento destes jovens, o que pode acarretar prejuízos na motivação. Segundo a literatura (ANDERMAN, 1998; ECCLES E MIDGELY, 1989; COVINGTON E DRAY, 2002; RYAN E PATRICK, 2001), quando a escola deseja fomentar a motivação para aprender, é de fundamental importância estruturar os contextos de sala de aula às necessidades do estudante. Tal perspectiva exige, por sua vez,

comprometimento e empenho dos professores no sentido de avaliarem, adequarem as estratégias de ensino e criarem contextos que favoreçam a motivação e a adoção de comportamentos positivos em relação à aprendizagem escolar.

A seguir serão apresentados os elementos principais da Teoria de Metas de Realização que considera as percepções do estudante acerca do contexto instrucional de sala de aula como importantes para a motivação e o envolvimento acadêmico.

CAPÍTULO II

TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

Para compreender o porquê de alguns estudantes se envolverem e obterem êxito nas atividades acadêmicas, enquanto outros parecem ter pouco interesse para se engajarem nas tarefas e desenvolverem-se cognitivamente, é necessário considerar o papel da motivação no contexto escolar (PINTRICH, 2003). Várias teorias motivacionais têm-se preocupado em responder a esta questão e, entre elas, está a moderna Teoria de Metas de Realização que tem sido amplamente utilizada nos últimos 20 anos e considerada como uma das mais ativas abordagens sobre a motivação do estudante em contextos acadêmicos (MEECE; HERMAN; MCCOMBS, 2003; PINTRICH, 2003; PINTRICH; CONLEY; KEMPLER, 2003).

A Teoria de Metas de Realização propõe que a motivação é uma questão de certas metas qualitativas chamadas metas de realização. Estas metas de realização explicam o porquê das opções de comportamentos dos alunos em relação às atividades ou tarefas propostas em sala de aula, proporcionam um referencial organizador composto por cognições – pensamentos, percepções, crenças, atribuições, conceitos e emoções – que desencadeiam motivação e comportamentos (AMES, 1992; ARCHER, 1994; BZUNECK, 2004b; DOWSON; MCINERNEY, 2003; GREENE; MILLER; CROWSON; DUKE; AKEY, 2004; PINTRICH, 2003). Em outras palavras, este referencial organizador mantém, não somente uma relação direta com os motivos que os estudantes podem adotar para realizar uma tarefa, como também

direciona seus comportamentos e orientações motivacionais em função dos propósitos adotados.

Cabe ressaltar que as metas de realização assumidas antecedem a motivação (GUIMARÃES, 2004a), ou seja, é o propósito latente do estudante que vai influenciar a motivação e o comportamento. Isto é, o que faz um aluno mover-se em direção à realização de uma atividade, adotar determinados comportamentos e também a qualidade de seu engajamento vai depender da meta assumida por esse aprendiz. Segundo esta abordagem, os alunos podem adotar diferentes metas e cada uma delas tem repercussões para a aprendizagem como também desencadeiam comportamentos qualitativamente distintos em relação à realização das atividades acadêmicas (AMES, 1992; BZUNECK, 2004b).

No princípio, a Teoria de Metas de Realização contemplava apenas duas metas: aprender (tarefa ou domínio) e performance (ego ou capacidade relativa). Atualmente, quatro metas são propostas: (1) meta aprender, tarefa ou domínio; (2) meta *performance*-aproximação; (3) meta *performance*-evitação; e (4) meta evitação do trabalho ou alienação acadêmica. As nomenclaturas diferenciadas para a mesma meta foram atribuídos por autores distintos, porém referem-se ao mesmo constructo (BZUNECK, 2004b). A seguir será descrita brevemente cada uma das metas de realização e suas conseqüências comportamentais.

Segundo Bzuneck (2004b), os alunos orientados à meta aprender têm como objetivo aumentar seus conhecimentos, compreender a matéria e desenvolver-se cognitivamente. Por isso, envolvem-se na realização de uma atividade mesmo que esta não lhes seja prazerosa. Para eles, a aprendizagem é resultado do esforço e os erros são percebidos como elementos informativos para o processo, portanto não desistem facilmente diante das dificuldades, pois acreditam que, para aprender ou

para obter sucesso, é necessário empenho e dedicação (AMES, 1992; BZUNECK, 2004b; PAJARES; CHEONG, 2003; PINTRICH, 2003; SEIFERT; O'KEEFE, 2001; WOLTERS, 2003). Além disso, a literatura tem apontado que aqueles que adotam a meta aprender utilizam de estratégias cognitivas de profundidade, meta-cognitivas e de auto-regulação (ARCHER, 1994; BZUNECK, 2004b; PAJARES; CHEONG, 2003; PINTRICH, 2000). Por último, esta meta tem sido positivamente relacionada a sentimentos de satisfação, percepção de competência e bons resultados acadêmicos (BZUNECK, 2004b; MEECE et al., 2003; WOLTERS, 2003). É importante mencionar que os estudantes orientados à meta aprender buscam superar suas próprias limitações no que se refere à aprendizagem de conteúdos e habilidades, não estabelecem uma relação de competição com os demais, pois utilizam seus próprios padrões como referência (PINTRICH et al., 2003).

Em contrapartida, aqueles que adotam a meta *performance* têm como preocupação central o próprio desempenho ou capacidade, mas sempre centrados na comparação com os outros (PINTRICH, 2000; SEIFERT; O'KEEFE, 2001). É necessário esclarecer que a literatura recente propõe uma subdivisão dessa meta. Essa diferenciação ocorreu em virtude de resultados de pesquisas contraditórios que apontaram para uma relação da meta *performance*, tanto a efeitos negativos como também a bons resultados acadêmicos (BRATEN; STROMSO, 2004; BZUNECK, 2004b; PINTRICH, 2003; WOLTERS, 2003). Sendo assim, foram propostas duas metas distintas: meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação.

Alunos orientados à meta *performance*-aproximação desejam, em primeiro lugar, o reconhecimento social a fim de parecerem brilhantes, os melhores da sala ou mais inteligentes que os demais (BZUNECK, 2004b; PINTRICH et al., 2003; WOLTERS, 2004). Já os aprendizes que adotam a meta *performance*-evitação

preocupam-se em não parecerem incompetentes ou estarem entre os piores da sala, geralmente adotam estratégias de superfície, não aplicam esforço e apresentam baixos resultados acadêmicos (BRATEN; STROMSO, 2004; BZUNECK, 2004b; GREENE et al., 2004; PINTRICH, 2000; WOLTERS, 2003).

Por fim, uma quarta meta foi proposta por Archer (1994), denominada meta alienação acadêmica ou evitação do trabalho. Os alunos que têm essa meta não valorizam o esforço, a persistência; preferem tarefas fáceis e que possam ser realizadas rapidamente, não têm como objetivo mostrar capacidade, mas chegar a resultados com o mínimo de empenho (BZUNECK, 2004b; DOWSON; MCINERNEY, 2001; SEIFERT; Ó'KEEFE, 2001; WOLTERS, 2003). De acordo com Bzuneck (2004b), a auto-estima desses aprendizes é assegurada em atividades que não estão tipicamente inseridas nos ambientes instrucionais de sala de aula como os esportes, música, dança, popularidade entre os colegas, entre outros. Por esse motivo, esses estudantes não se preocupam com um possível fracasso, pois não relacionam este acontecimento à falta de capacidade. E se, porventura, obtiverem sucesso tendo empregado pouco esforço, interpretam como uma prova de inteligência. Alguns resultados de pesquisas (DOWSON; MCINERNEY, 2003; WOLTERS, 2003) têm sugerido que alunos que possuem uma forte orientação à meta evitação do trabalho apresentam, comumente, sentimentos de preguiça, inércia, tédio, raiva, além de um baixo rendimento acadêmico.

Em resumo, cada uma das quatro metas de realização têm importantes e expressivas conseqüências educacionais para os aprendizes (BRATEN; STROMSO, 2004; MEECE et al., 2003) podendo, por exemplo, levá-los a se engajarem em uma atividade com dedicação, ou até mesmo realizá-la de forma superficial, despendendo o mínimo de esforço. Para Harackiewicz, Barron, Elliot, Tauer e Carter

(2000), alunos orientados à meta aprender apresentam um maior envolvimento nas tarefas escolares, preferem atividades desafiadoras e utilizam de estratégias de processamento de profundidade. Em contraste, estudantes orientados a meta evitação do trabalho e *performance*-evitação apresentam baixo desempenho acadêmico e utilizam de estratégias mais superficiais de aprendizagem. Para Midgley, Kaplan e Middleton (2001) e Bzuneck (2004b), a adoção da meta *performance*-aproximação nem sempre traz conseqüências negativas à motivação e ao desempenho acadêmico. De acordo com estes autores, pesquisas têm revelado que a orientação para essa meta pode ser eficaz para certos estudantes, contanto que esteja associada à meta aprender. Mas, de modo geral, aparece relacionada ao uso de estratégias superficiais de aprendizagem, ansiedade e resistência à cooperação com o aprendizado dos colegas de sala.

Estudos têm sido direcionados, não somente para averiguar e compreender a influência das metas de realização em relação à aprendizagem, mas também para compreender como diferentes ambientes educacionais podem criar ou colocar em destaque determinadas metas e conduzir os aprendizes a orientações motivacionais distintas (MEECE et al. 2003; PINTRICH et al., 2003; WOLTERS, 2004). Vários pesquisadores (AMES, 1992; GREENE, et al., 2004, MEECE, et al., 2003, entre outros) têm-se preocupado com as características do contexto de sala de aula e suas relações com a motivação e engajamento dos estudantes, mais especificamente, como os alunos percebem e dão significado às práticas docentes.

A literatura tem sugerido que a estrutura de sala de aula por ser percebida e interpretada pelos estudantes pode exercer influência em suas orientações motivacionais e na qualidade da sua aprendizagem (AMES, 1992; BZUNECK, 2004b; GUIMARÃES, 2004a; WOLTERS, 2003). As percepções individuais têm sido

consideradas como fatores importantes para compreender os comportamentos de aprendizes frente a atividades escolares assim como suas motivações. Para Ames (1992), é necessário considerar como os alunos percebem e atribuem significado às suas vivências no contexto de sala de aula. Em um mesmo ambiente, alunos têm experiências diferentes e a interpretação de cada um vai depender de suas histórias de vida ou experiências prévias. A autora enfatiza que as ações ou intervenções do professor podem promover um ambiente que aumente a probabilidade de que estudantes adotem a meta aprender.

De acordo com Ames (1992), o ambiente instrucional de sala de aula fornece informações que podem enfatizar e direcionar o desenvolvimento de uma determinada meta. Em outras palavras, a maneira como os professores conduzem suas aulas contém pistas sobre o que está sendo valorizado e esses elementos informativos acabam por influenciar a percepção dos estudantes acerca das atividades escolares e também sobre o processo de aprendizagem. Por exemplo, em uma sala de aula na qual são valorizadas as classificações públicas pode conduzir os estudantes a se preocuparem mais com sua capacidade perante o grupo do que com o processo de aprendizagem, fomentando desta forma a *meta-performance*. Segundo Ames (1992) e Guimarães (2004a), o clima proporcionado pelo docente em sala de aula é um fator significativo na adoção de metas pelos alunos.

Ainda segundo Ames (1992; ver também GUIMARÃES, 2004a), as medidas educacionais adotadas pelo professor, variáveis que estão sob seu controle, podem ou não promover um ambiente que estimule os alunos a se envolverem nas atividades, aplicarem esforço e adotarem estratégias que levem não somente a bons resultados acadêmicos como também a uma aprendizagem de melhor qualidade.

Essas medidas educacionais incluem a natureza das tarefas, a forma de avaliar, a maneira pela qual a autoridade é administrada, o reconhecimento dado ao aluno, o uso de recompensas, a promoção de um ambiente integrador, entre outros. Também para Seifert e O'Keefe (2001), a estrutura de sala de aula proporcionada aos alunos é um aspecto de grande relevância e que exerce influência significativa na motivação dos estudantes. Contextos nos quais o docente proporciona tarefas interessantes, significativas, enfatiza o processo de aprendizagem e fornece apoio aos estudantes têm maiores probabilidades de ter alunos envolvidos nas tarefas escolares.

Finalizando, a importância da Teoria de Metas de Realização à educação, mais especificamente ao trabalho do professor em sala de aula, não se limita em explicar o porquê do engajamento ou não de alunos nas atividades acadêmicas. Além disso, fornecer orientações para que o docente possa intervir e promover um ambiente de sala de aula no qual os estudantes se sintam motivados a buscar o crescimento intelectual e a desenvolver suas habilidades e, desta forma, proporcionar uma aprendizagem de melhor qualidade.

A seguir, será apresentado um pequeno conjunto de pesquisas estrangeiras e nacionais que demonstram a relação entre as metas de realização e a motivação e aprendizagem de alunos adolescentes.

2.1 Pesquisas internacionais e nacionais

Muitos estudos têm sido direcionados com o intuito de fornecer e aprofundar conhecimentos acerca das orientações motivacionais de adolescentes a metas de realização, assim como para estabelecer relações com a percepção que os alunos têm do ambiente de sala de aula e o envolvimento acadêmico. Como exemplos mais recentes podem-se citar Ben-Ari e Eliassy (2003), Bong (2004), Dowson e McInerney (2001; 2003), Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004), Lam, Yim, Law e Cheung (2004), Meece, Herman, McCombs (2003), Pajares e Cheong (2003); Patrick e Yoon, (2004); Pintrich (2000), Ramos (2003), Ryan e Patrick (2001), Seifert e O'Keefe (2001), Turner, Midgley, Meyer, Anderman, Gheen, Kang e Patrick (2002), Urdan e Midgley, (2003), Wolters (2004). Como amostra, serão apresentadas a seguir algumas dessas pesquisas.

Dowson e McInerney (2001) tiveram como um de seus objetivos identificar adolescentes orientados à meta evitação do trabalho, além de caracterizar o comportamento acadêmico, cognitivo e afetivo destes alunos. O estudo foi realizado com 86 estudantes entre 12 e 15 anos, em seis escolas, em Sidney, Austrália. Foram realizados diferentes tipos de entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas) e também observações em sala. Em relação ao comportamento dos estudantes orientados à meta evitação do trabalho, os pesquisadores identificaram várias estratégias adotadas pelos alunos, que tinham como propósito diminuir o esforço na realização das atividades tais como cópia, pedir ajuda ao professor em tarefas de fácil execução, envolver-se pouco nas atividades, ocupando o tempo em conversas com os amigos ou na organização de materiais, tentativas de negociar alternativas

mais fáceis de avaliação ou de atividades e até mesmo fingir incompetência e falta de compreensão. Quanto aos aspectos afetivos, observaram-se sentimentos de preguiça, inércia, tédio e até mesmo raiva em relação às tarefas consideradas mais difíceis ou que exigissem bastante empenho, e também sentimentos negativos em relação ao professor mais exigente. Considerando os componentes cognitivos, estes estudantes revelaram não usar estratégias eficazes ou de profundidade, procuravam minimizar o esforço, tentavam encontrar formas de outros colegas fazerem a tarefa para eles, evitavam planejar e organizar o trabalho, preferiam atividades fáceis e não persistiam diante das dificuldades. Os autores ressaltaram que, por se tratar de uma amostra pequena, são necessárias outras pesquisas para verificar se os comportamentos encontrados serão os mesmos, com outras amostras e em outros contextos.

Desta mesma forma, Seifert e O'Keefe (2001) investigaram a relação entre as emoções e a adoção das metas aprender e evitação do trabalho. Partiram do princípio de que estudantes com baixo senso de competência e controle têm maior probabilidade de adotar a meta evitação do trabalho. Participaram deste estudo 512 estudantes canadenses com uma média de idade de 18 anos, que foram submetidos a um questionário com 27 itens em escala Likert, com questões sobre afetos, atribuições e adoção de metas. Alunos com senso de competência e controle apareceram positivamente relacionados à meta aprender, enquanto estudantes que apresentavam sentimentos de inadequação, falta de controle e que não atribuíam significado às atividades escolares apareceram relacionados à meta evitação do trabalho. Os autores sugerem que ambientes acadêmicos nos quais se promova sentimentos de auto-confiança podem conduzir os alunos à adoção da meta aprender. Por outro lado, aprendizes que se sentem pouco competentes e

desanimados frente às atividades acadêmicas têm maiores chances de desenvolver a meta evitação do trabalho.

O estudo conduzido por Ryan e Patrick (2001) teve como enfoque a percepção de adolescentes de contextos sociais de sala de aula e sua relação com a motivação e o engajamento. Foram consideradas quatro dimensões do ambiente social de sala de aula: (1) o apoio do professor; (2) as interações sociais; (3) o respeito mútuo; e (4) orientação à meta *performance*. Também foram considerados os resultados acadêmicos e sociais, tais como aprendizagem auto-regulada, auto-eficácia e comportamentos disruptivos em sala de aula. Participaram desta investigação 233 alunos da 7^a e 8^a série, totalizando 30 salas de aula e 15 professores Matemática. O enfoque deste estudo foi em apenas uma disciplina, pois, para os autores, cada uma tem suas especificidades e há diferenças na maneira em que professores e alunos percebem as diferentes disciplinas.

Para Ryan e Patrick (2001) há características específicas da disciplina de Matemática que são importantes considerar quando se tem por objetivo investigar a motivação e o engajamento dos estudantes. A primeira delas é que muitos alunos, e também professores, acreditam que existe apenas um modo correto de resolver problemas, e é com a aplicação de certos procedimentos ensinados pelo professor. Em segundo lugar, muitos estudantes acreditam que essa matéria depende mais da inteligência inata do que do esforço. Assim, se têm dificuldade nela, acham que é por falta de capacidade, o que traz conseqüências para o seu empenho. Por fim, os resultados deste estudo comprovaram uma relação positiva entre percepções de professor que oferece apoio, encoraja as interações sociais e o respeito mútuo em sala com a motivação e o engajamento acadêmico. Por outro lado, ambientes

percebidos como orientados à meta *performance* foram negativamente relacionados com a motivação e o engajamento.

Turner, Midgley, Meyer, Anderman, Gheen, Kang e Patrick (2002) analisaram o ambiente de sala de aula tendo como foco a percepção dos alunos, as metas de realização, as práticas instrucionais dos professores e o uso de estratégias de evitação na disciplina de Matemática. A pesquisa foi parte de um estudo longitudinal, do qual participaram 1092 estudantes matriculados em diferentes escolas e oriundos de classes sociais distintas. Foram realizadas observações e gravações, em sala de aula, por dez sessões. Além disso, foram aplicados questionários aos alunos com itens sobre a percepção da orientação à meta aprender e à meta *performance* e também sobre estratégias de evitação. O estudo partiu de duas hipóteses: (1) o ambiente que é apoiado pelo professor tanto em aspectos motivacionais quanto instrucionais será associado com o baixo uso de estratégias de evitação e com a meta aprender; (2) o ambiente não apoiado pelo professor motivacionalmente e instrucionalmente será associado ao uso de altos índices de estratégias de evitação e à meta *performance*.

A primeira hipótese deste estudo foi confirmada. Ambientes de sala de aula em que o professor apoiava os estudantes dando ênfase ao processo de aprendizagem, à compreensão do conteúdo ministrado, ao esforço e também ao prazer tiveram um índice significativamente menor no uso de estratégias de evitação pelos alunos. Os pesquisadores alertam para a importância do ambiente proporcionado pelo professor, que pode tanto encorajar como desestimular o uso de estratégias de evitação por parte dos estudantes. Além disso, os autores consideram que o contexto de sala de aula orientado à meta aprender fornece apoio cognitivo,

motivacional e afetivo aos aprendizes, incluindo apoio instrucional, encorajamento e promovendo um ambiente que favorece a cooperação entre os pares.

Ben-Ari e Eliassy (2003) realizaram um estudo que visou analisar a relação entre o estilo de ensino e a orientação a metas. Esta pesquisa teve como amostra 267 alunos do Ensino Fundamental, divididos em 10 classes, sendo metade caracterizada pelo estilo tradicional de ensino e metade orientada à cooperação entre os alunos. Como instrumento foram utilizados três questionários com o objetivo de verificar a percepção dos alunos da estrutura de metas em classe, suas próprias metas de realização e seus padrões motivacionais de desempenho como esforço, busca de desafios, persistência e envolvimento. Nas classes caracterizadas pela cooperação, observou-se que os estudantes revelaram perceber o ambiente como voltado para o domínio e também que estavam mais orientados à meta aprender. Já os alunos submetidos a ambientes de ensino tradicional apresentaram altos escores da meta *performance*, em suas duas variações. Na visão destes autores, a percepção dos alunos acerca da estrutura de sala de aula influencia a adoção de metas de realização e comportamentos.

Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004) pesquisaram a percepção da estrutura de sala de aula considerando a natureza das tarefas, autonomia e avaliação e suas relações com sentimentos de auto-eficácia, percepção de instrumentalidade das atividades acadêmicas e metas de realização. Buscaram, ainda, estabelecer relação entre as variáveis motivacionais (auto-eficácia, percepção de instrumentalidade e metas de realização) e o envolvimento cognitivo. Participaram deste estudo 220 adolescentes e três professores na disciplina de Inglês. Para a coleta de dados foram utilizados três questionários sobre as metas, auto-eficácia e estratégias de estudo. Também foi considerada a nota de cada

aluno, tendo como base avaliações, projetos e tarefas proporcionadas em sala de aula. Como um dos resultados, os autores apontam que sentimentos de auto-eficácia, orientação à meta aprender e percepção de instrumentalidade exercem influência positiva no uso de estratégias cognitivas significativas e, como consequência, refletem-se no desempenho acadêmico dos alunos. Concluem, assinalando para a importância da percepção dos estudantes acerca do ambiente de sala de aula para desenvolvimento de uma motivação positiva para a aprendizagem.

Já Lam, Yim, Law e Cheung (2004) avaliaram os efeitos de ambientes competitivos na motivação para aprender. Partiram da hipótese de que estudantes que vivenciam este contexto são mais propensos a adotarem a meta performance do que alunos em condições não competitivas. Participaram desta pesquisa 52 adolescentes chineses, de duas escolas de Hong Kong, selecionados de uma amostra de 380 alunos, para participarem de um curso de informática (digitação). O grupo foi dividido em quatro salas, duas em cada escola, que se diferenciavam entre si pela condição de competição e não competição entre os estudantes e também pela ênfase dada à avaliação. No ambiente competitivo, os alunos foram informados de que seriam classificados pelo desempenho em ordem crescente, avaliados em três testes durante o curso e os resultados (notas) seriam impressos nos certificados. No ambiente não competitivo não foi dado destaque à avaliação. Todos os participantes realizaram os três testes, mas na última avaliação os alunos poderiam escolher entre duas opções, uma com questões fáceis e outra que visava o domínio de habilidades. Além dos testes, os participantes também avaliaram o curso e foram questionados quanto a suas percepções em relação à experiência de aprendizagem, atribuições e auto-eficácia e, por último, fizeram uma auto-avaliação.

Os dados desta pesquisa revelaram que 92% dos alunos inseridos em ambientes competitivos optaram por realizar o teste com questões mais fáceis. Após as análises realizadas, os pesquisadores sugerem que em contextos competitivos há uma grande probabilidade de se fomentar a meta performance, nos quais estudantes evitam atividades que sejam mais desafiadoras e que exijam mais esforço, podendo comprometer a qualidade da aprendizagem. Os resultados apontaram que alunos em condições competitivas apresentaram sentimentos de baixa auto-eficácia e uma auto-avaliação negativa após uma situação de fracasso.

No Brasil é limitado o número de estudos fundamentados pela luz da Teoria de Metas de Realização tendo como foco as orientações motivacionais na adolescência. Vale mencionar o trabalho de Ramos (2003), que teve como objetivo delinear o perfil motivacional de adolescentes na disciplina de Matemática. A amostra foi composta por 121 estudantes matriculados na 8^a. série do Ensino Fundamental e na 1^a série do Ensino Médio. As informações foram coletadas por meio de um questionário de auto-relato em escala Likert, que foi estruturado levando em consideração as seguintes variáveis: meta-aprender, meta *performance* evitação e aproximação, meta evitação do trabalho, valorização da matemática pelos alunos, percepção de valor atribuído à matéria pelos pais e pelos amigos, autopercepção de capacidade e gerenciamento de recursos. Entre os resultados obtidos é pertinente mencionar que alunos orientados à meta aprender valorizavam a matéria e apresentaram sentimentos positivos ligados à autopercepção de capacidade.

Em síntese, os resultados das pesquisas relatadas confirmam a teoria quanto à influência da estrutura de sala de aula, percebida pelos estudantes, na adoção de metas e conseqüentemente no engajamento acadêmico. Os estudos apontam tanto os efeitos positivos de alunos orientados à meta aprender como para os

comportamentos pouco adaptadores para aqueles que adotam a meta evitação do trabalho. Sendo a percepção do estudante do ambiente de sala de aula um dos elementos-chave na adoção de metas, não é demasiado ressaltar a importância fundamental da atuação do professor na promoção e gestão de um ambiente encorajador que fomente em seus alunos uma motivação positiva para aprender.

2.2 Contribuições possíveis do socioconstrutivismo

A Teoria de Metas de Realização é uma teoria motivacional. Recentemente, Boekaerts (2002) observou que as teorias motivacionais não têm sido integradas às teorias de aprendizagem e ensino. Como consequência, os pesquisadores de ensino tendem a considerar aquelas teorias estranhas à prática de sala de aula. Numa tentativa de superar esta lacuna, na mesma publicação em que Ames (1992) expôs a teoria de metas de realização, Blumenfeld (1992) sugeriu que teorias construtivistas da aprendizagem sejam aliadas à Teoria de Metas de Realização, para que contribuam para a compreensão da construção da aprendizagem e, ao mesmo tempo, para melhor compreensão da motivação. Ambas interpretam o contexto de sala de aula como um espaço para o aprender, que deve ser orientado para o desenvolvimento das potencialidades do aprendiz.

Patrick (2004) destaca que essas duas teorias, além de considerarem o contexto de sala de aula como significativo para o envolvimento acadêmico dos alunos, preconizam, também, um ensino que vise que eles compreendam os conteúdos e a busca do desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Entretanto,

para a autora, há importantes diferenças entre essas teorias que devem ser destacadas. A teoria socioconstrutivista dá forte ênfase nas interações entre professor e estudantes, considera a natureza destas relações como cruciais para o desenvolvimento cognitivo e motivação. Já a Teoria de Metas não foca explicitamente as relações interpessoais, mas considera as percepções do estudante acerca do ambiente instrucional de sala de aula como significativas para a motivação e a qualidade do envolvimento acadêmico. Ainda para esta autora, é importante destacar que as interações sociais foram mencionadas no início desta teoria motivacional, quando Ames (1984) compara três tipos de interações sociais que podem ocorrer em sala de aula: individualismo, competição e cooperação. Cada uma delas tem conseqüências para a motivação e o engajamento acadêmico. Mas, estes aspectos, não continuaram a ser desenvolvidos pelos teóricos alinhados com essa teoria.

Blumenfeld (1992) argumenta que a teoria socioconstrutivista tem muito a oferecer aos estudiosos da Teoria de Metas, assim como estes últimos podem contribuir para aquela abordagem sobre aprendizagem. Para Hickey (1997) e Patrick (2004), a Teoria de Metas, aparentemente, tem dado mais ênfase a aspectos relacionados à estrutura do ambiente de aprendizagem, tais como: tarefas, avaliação, entre outros. Neste sentido, o socioconstrutivismo contribuiria com o conceito de que aprender consiste em construir um conhecimento originado no contexto social e sempre ligado a um contexto. A escola é um local inerentemente social e a aprendizagem não é separada deste contexto social e cultural. A interação com o outro é considerada como um importante recurso para o desenvolvimento mental e a motivação. Além disso, Blumenfeld (1992) ressalta que “a teoria socioconstrutivista pode oferecer aos pesquisadores da motivação idéias sobre

tarefas, significados e apoio” (p. 278). De resto, os dois enfoques parecem estar de acordo, segundo Blumenfeld (1992), Hickey (1997), Patrick (2004) e Patrick, Anderman e Ryan, (2002), quanto à importância dos aspectos ambientais para a aprendizagem e motivação.

Por esse motivo, a seguir serão brevemente apresentados os principais elementos do socioconstrutivismo de Vygotsky e seus seguidores.

CAPÍTULO III

SOCIOCONSTRUTIVISMO

A outra abordagem assumida nesta pesquisa é a do socioconstrutivismo de Vygotsky e seus seguidores, e sobre a qual serão agora apresentados, brevemente, seus principais elementos. Esta teoria parte do princípio de que o conhecimento é construído socialmente pela interação do indivíduo com o meio e que estas relações, ou seja, as práticas vivenciadas em sociedade, contribuem para o desenvolvimento mental do ser humano (MOLL, 2002).

Uma das questões centrais dos estudos de Vygotsky (1989) foi compreender o desenvolvimento das funções mentais superiores, presentes somente nos seres humanos. Toda criança nasce com algumas funções elementares, isto é, capacidades mentais herdadas geneticamente, tais como a percepção, os reflexos, a atenção, a memorização, entre outras. Por meio das interações sociais do indivíduo com o ambiente no qual está inserido, parte destas capacidades se desenvolvem e se transformam no que Vygotsky (1989) denominou de processos psicológicos superiores, que são funções mentais tipicamente humanas, como a consciência, o planejamento, a atenção voluntária, as emoções, o pensamento, a linguagem etc (BAQUERO, 1998; MOLL, 2002; VAN DER VEER; VALSINER, 2001). De acordo com Vygotsky (1989), estes processos aparecem primeiramente no nível social, ou seja, no contexto da vivência do indivíduo no ambiente, e só depois são

internalizadas por meio de processos complexos, passando a fazer parte das capacidades mentais do ser humano.

A maturidade biológica do ser humano não é condição suficiente para que o homem desenvolva suas capacidades mentais, é necessária também sua imersão no mundo cultural que o rodeia (MOLL, 2002; VYGOSTKY, 1988, 1989). Os processos psicológicos superiores se desenvolvem a partir das experiências sociais do indivíduo e do aprendizado. Por exemplo, a criança desenvolve a linguagem por meio da aprendizagem que é desencadeada nas interações estabelecidas com seus familiares e/ou com as pessoas que fazem parte de seu ambiente imediato. Desde o nascimento, a relação da criança é mediada pelas pessoas de seu convívio, que aos poucos vão socializando-a, ou seja, ela vai aprendendo não somente a se comunicar por meio da linguagem, como também aprende significados e comportamentos típicos da cultura em que está inserida.

A linguagem aparece, em primeira instância, como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas que fazem parte do seu convívio. No entanto, conforme a criança vai se desenvolvendo, ela deixa de ter somente esta função e torna-se internalizada. Isto é, a linguagem passa não somente a expressar o pensamento como também a organizá-lo, e a criança começa então a utilizá-la para planejar e guiar suas ações e não apenas para se comunicar (BAQUERO, 1998; MOLL, 2002; VAN DER VER; VALSINER, 2001; VYGOTSKY, 1988).

De acordo com esta perspectiva teórica, a linguagem possibilita que os conhecimentos construídos socialmente, carregados de significados culturais, sejam transmitidos e compartilhados com os membros mais jovens da cultura, e atua também como um elemento importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A interação do indivíduo com o mundo não é direta mas

intermediada, ou seja, existem entre o sujeito e o ambiente elementos mediadores, instrumentos e signos carregados de significados culturais. Os instrumentos ajudam o homem externamente a agir no ambiente e a transformá-lo, como, por exemplo, as ferramentas de trabalho. Os signos - os recursos mnemônicos, símbolos, sistema de escrita, linguagem e outros - orientam o homem internamente, isto é, auxiliam a mente humana. A relação que o homem estabelece com o meio é mediada e dialética, pois provoca transformações recíprocas, a medida que o homem transforma o ambiente em que vive também é por ele transformado.

Uma das questões de fundamental importância nesta abordagem é a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, não somente em seu aspecto geral mas também no âmbito escolar. Para Vygostsky (1989), a aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, mas são processos distintos que estabelecem relações mútuas desde o nascimento da criança. A aprendizagem ativa uma série de processos evolutivos internos, que não ocorreriam de forma espontânea, contribuindo desta forma para que o indivíduo se desenvolva mentalmente. Portanto, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e a escola, neste contexto, possui um papel importante.

O aprendizado em uma instituição de ensino difere de outros ambientes, não somente pelo fato de ser sistematizado, mas também porque é o local no qual a criança entra em contato com os conhecimentos científicos (MOLL, 2002; VAN DER VER; VALSINER, 2001; VYGOSTKY, 1989), isto é, elaborados e definidos anteriormente por outras pessoas, ao longo da história. O aprendizado que acontece no âmbito escolar não parte do nada, pois o aprendiz utiliza de seus conhecimentos cotidianos - que se originam fora do contexto da educação formal - para compreender os saberes científicos. Por exemplo, antes de aprender o sistema

numérico decimal, o aluno já possui alguns conhecimentos sobre números e quantidade, que aprendeu em ambientes não institucionalizados. Os conhecimentos cotidianos possibilitam a compreensão dos conhecimentos científicos ensinados na escola, são mediadores e constantemente são transformados por meio da aquisição dos saberes escolarizados.

Van Der Ver e Valsiner (2001) ressaltam que, para a educação escolar ser significativa, não se pode resumir a verbalismos e memorização de conteúdos. O professor tem a função de mediador no sentido de propiciar ao aprendiz um ambiente em que ele possa evoluir mentalmente, aprender por meio de suas experiências e desenvolver uma postura ativa perante a vida. Nesta perspectiva Greeno, Collins e Resnick (1996) consideram que o ambiente de sala de aula fundamentado na teoria socioconstrutivista deve ser norteado pelos seguintes princípios: (a) promover práticas de investigação, nas quais, os alunos exercitem o questionamento, resolução de problemas, argumentação e explanação; (b) oferecer apoios sem distinção, ou seja, que todos os estudantes consigam superar suas dificuldades e se desenvolver plenamente; (c) considerar os progressos em termos de aprendizagem, raciocínio, cooperação e comunicação; e (d) promover atividades que tenham significado para o aprendiz. Moll (2002) acrescenta que o professor deve proporcionar atividades que representem para o aprendiz um desafio moderado, nem tão fácil e nem tão difícil, e ter como metas o desenvolvimento das potencialidades e da autonomia do aprendiz. Além disso, para este autor é importante que o aluno tenha clareza dos objetivos da tarefa e também acerca dos resultados a serem alcançados.

A importância do outro, no processo de aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento mental, é definida no conceito de zona de desenvolvimento

proximal ou ZDP (MOLL, 2001). Para se compreender a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), é necessário considerar dois níveis de desenvolvimento: o efetivo, ou seja, a capacidade de resolução de problemas de forma independente; e o potencial, que se refere ao desempenho das tarefas com a ajuda de outras pessoas mais capazes (BAQUERO, 1998; MOLL, 2001; VAN DER VER; VALSINER, 2001; VYGOTSKY, 1989). A ZDP é, então, caracterizada pela distância entre o que o indivíduo sabe fazer sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que ele consegue realizar com o auxílio de outras pessoas (nível de desenvolvimento potencial). Isto é, representa as funções mentais que ainda estão em formação e que poderão transformar-se em conquistas consolidadas pelo aprendiz. É importante considerar não somente o nível de desenvolvimento real como também a capacidade potencial de aprendizagem da criança. O papel do professor, neste contexto, é organizar o ambiente de ensino e mediar o processo de aprendizagem impulsionando o desenvolvimento do aprendiz.

Para Goldstein (1999), a interação entre o adulto e a criança deve estar situada nos limites da ZDP, pois possibilita ao aprendiz oportunidades mais efetivas para seu desenvolvimento mental. Onrubia (1999) enfatiza que trabalhar em sala de aula tendo como princípio básico o conceito de ZDP implica que o professor se conscientize, em primeiro lugar, de que o ensino deve promover o desenvolvimento do aluno. Isto é, deve ir além de verbalismos e memorizações, tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos mas também provocar desafios. Deve estar voltado para aquilo que o aprendiz não conhece ou não domina suficientemente, colocar o aluno em situações em que precise dedicar esforço para a compreensão e/ou realização da tarefa e fornecer apoios para que supere suas dificuldades. Além disso, para Hedegaard (2002), é indispensável que o professor

conheça os estádios evolutivos de seus alunos, pois, ainda que cada criança seja única, existem características ou necessidades comuns que precisam ser desenvolvidas.

A interação entre professor e alunos, nesta perspectiva de ensino, é uma questão bastante complexa. Entretanto, existem determinados critérios que, quando realizados em conjunto pelo professor, contribuem para incrementar a capacidade de compreensão e atuação autônoma do aluno (ONRUBIA, 1999). Neste sentido, é imprescindível que o docente: (1) crie um ambiente no qual as atividades escolares tenham significado para o aluno e que ele consiga perceber a aplicabilidade dos conteúdos em sua vida cotidiana; (2) incentive a participação de todos os alunos, sem distinção, pois é por meio desta participação que o docente vai obter informações para adequar os apoios; (3) estabeleça um clima afetivo e respeitoso em sala de aula; (4) proporcione sempre que possível adequações específicas, como exemplos, explicar novamente o conteúdo, ampliar ou reduzir o tempo para a realização da tarefa, acrescentar material complementar, ampliar o número de atividades e outros; (5) estabeleça relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conteúdos.

3.1 Apoios

É importante mencionar que, embora Vygotsky (1988; 1989) tenha desenvolvido o conceito de ZDP, ele especificou apenas algumas formas de auxílio ao aprendiz, tais como demonstração, direcionamento do questionamento e

apresentação de elementos indicadores. Estudos mais detalhados sobre as formas de auxílio foram desenvolvidos posteriormente (BAQUERO, 1998; MOLL, 2001; VAN DER VER; VALSINER, 2001).

Uma dessas contribuições foi de Wood, Bruner e Ross (1976), no qual o termo apoio foi primeiramente utilizado como sinônimo de auxílio ao aprendiz, e definido como estruturas temporárias que auxiliam a aprendizagem da criança (BAQUERO, 1998; GOLDSTEIN, 1999; MADSEN; GUDMUNDSDOTTIR, 2000). Para esses autores, o apoio pode ser comparado aos andaimes de uma construção que fornecem o auxílio para que o trabalhador execute o seu trabalho. Da mesma forma, no contexto educacional, a estratégia do apoio consiste em ajudar o estudante na realização de uma atividade, a qual não seria capaz de realizar sozinho.

Para Wood, Bruner e Ross (1976), os apoios contribuem para que o aprendiz resolva exercícios ou solucione problemas que estão um pouco além de sua capacidade de resolução independente, porém dentro de seu potencial de aprendizagem imediato, e que, com a ajuda de um professor, torna-se possível concluir com sucesso. Esta situação de ensino está relacionada com o conceito de ZDP, segundo o qual, o que uma criança é capaz de fazer com auxílio de pessoas mais capazes poderá posteriormente realizar de forma independente. (BAQUERO, 1998; GOLDSTEIN, 1999; MADSEN; GUDMUNDSDOTTIR, 2000). Para estes autores, a qualidade das interações que se estabelecem entre o aprendiz e o professor e/ou companheiros mais capazes é crucial para o desenvolvimento, pois o fato de o estudante interagir com parceiros mais competentes não é, por si só, garantia de progresso. Para que o aluno possa se beneficiar desta estratégia, é necessário que a tarefa proposta esteja ao alcance de sua compreensão, isto é,

mesmo que ele não seja capaz de realizá-la sozinho, é imprescindível que ele consiga entender a atividade e o processo de resolução. A compreensão é possível por meio do diálogo, da negociação, das trocas de experiências e do envolvimento entre professor e alunos.

Além disso, é importante que o apoio esteja dentro dos limites da ZDP, ou seja, as atividades propostas devem ter um nível de desafio moderado para que o estudante necessite de assistência para resolvê-las. Tarefas muito fáceis não necessitam de apoio, pois o aprendiz as desenvolve de forma independente, e muito difíceis, mesmo com apoio, o aluno não consegue concluir (GOLDSTEIN, 1999; ONRUBIA, 2001; MADSEN; GUDMUNDSDOTTIR, 2000). Entretanto, é necessário diferenciar entre apoiar um aprendiz a responder corretamente as questões e contribuir para que ele construa a compreensão do que está sendo aprendido e se torne capaz de mobilizar este conhecimento em outras situações.

Madsen e Gudmundsdottir, (2000) e Wood, Bruner e Ross (1976) advertem que um novo conhecimento pode representar para a criança uma experiência incômoda, pelo fato de não ter domínio sobre a situação. O auxílio do professor pode ajudar a controlar o nível de frustração da criança, mas este controle não pode ser demasiado para não gerar dependência. Ainda para esses autores, uma pequena quantidade de frustração, indecisão e emoção aumenta o sentimento de domínio após a realização da tarefa. Por conseguinte, os apoios devem ser construídos considerando o equilíbrio entre oferecer desafios reais e a possibilidade da realização da tarefa por parte do aprendiz.

Segundo Onrubia (1999) e Woolfolk (2000), o processo de ajuda prestado pelo professor deve envolver vários tipos de apoios, os quais podem ser intelectuais, instrumentais e emocionais e envolvem diferentes situações da prática docente, tais

como: intervenção com o aluno, organização de horários, escolha de espaços, materiais, estratégias de ensino e atividades, correção de erros, dar pistas, oferecer reforço, avaliar, elogiar, oferecer *feedback*, regular a dificuldade, oferecer exemplos semiprontos, pistas e modelos. De acordo com esses autores, os apoios prestados pelo professor devem ser temporários e adaptados às necessidades do aprendiz. Em outras palavras, quando o estudante faz progressos em sua aprendizagem, é necessário adequar os apoios para as novas etapas que se sucedem, ou seja, para novas aprendizagens. Os apoios objetivam o desenvolvimento da capacidade e da autonomia do aluno, e também para que ele se torne capaz de realizar a atividade de forma independente.

Meece (1991) chama atenção para o fato de que o professor pode encontrar dificuldades em conduzir os apoios adequadamente, de forma a proporcionar uma aprendizagem de melhor qualidade e tornar o aluno progressivamente autônomo, responsável por sua aprendizagem. Goldstein (1999) caracteriza o processo de apoio como um conjunto de ações conscientes e planejadas por parte do professor. Portanto, exige-se do docente sensibilidade, observação constante, organização da sala e das atividades e também conhecer o desenvolvimento cognitivo sob uma perspectiva socioconstrutivista. Este relacionamento colaborativo entre professor e alunos exige do docente uma grande quantidade de empenho e conhecimento.

Wood, Bruner e Ross (1976) enfatizam que cabe ao professor proporcionar atividades que sejam interessantes e desafiadoras; ser um direcionador, ou seja, orientar os passos do aprendiz; controlar o nível de frustração, fornecer informações relevantes sobre a atividade; fazer demonstrações e buscar sempre manter os alunos interessados e motivados.

3.2 ZDP e a motivação

Goldstein (1999) entende que nas interações entre ensino e aprendizagem não há como desconsiderar o papel da motivação. Para a autora, a literatura moderna sobre a ZDP pouco tem focado as questões motivacionais, deixando transparecer que estes encontros se desenvolvem com poucos obstáculos e envolvendo sempre alunos e professores entusiasmados. Mas a realidade não é tão tranqüila como se sugere. Entre as dificuldades enfrentadas pelo professor está a incidência significativa de alunos desmotivados e que não vêem muita utilidade nos conteúdos propostos pela escola. Embora Vygotsky tenha reconhecido a importância da motivação, não se estendeu sobre esse tema e sua relação com a aprendizagem (GOLDSTEIN, 1999; MOLL, 2001; VAN DER VER; VALSINER, 2001). Apontou, porém, que os pensamentos estão interligados com as emoções, os impulsos, as necessidades e as motivações do indivíduo e que não podem ser compreendidos de forma isolada, ou seja, desconectados das forças que os originaram. Enfatizou, também, a importância de se considerar os motivos que levam o aluno a agir para que se possa entender seu processo de evolução mental.

Goldstein (1999) compreende a ZDP não somente para oportunizar o desenvolvimento mental do aprendiz, mas também considera que as interações que nela se estabelecem podem representar um novo olhar para as questões motivacionais. A autora ressalta que este envolvimento é também compensador no aspecto emocional, os integrantes são motivados a se engajar no processo de ensino e aprendizagem pelo crescimento intelectual, pelo prazer e pela própria relação interpessoal. Em consonância com essa afirmativa, Greeno, Collins e

Resnick (1996) enfatizam a importância do outro na motivação e na aprendizagem. Para estes autores, a natureza das relações interpessoais e do contexto exerce grande influência na motivação, isto é, o indivíduo aprende a falar, ler, escrever e a se comportar a partir das relações que estabelece com outras pessoas. Neste sentido, não há como desconsiderar ou minimizar o papel do outro na motivação acadêmica.

Brophy (1999) complementa este raciocínio com a ideia de ZDP motivacional, ou seja, o professor pode auxiliar o aprendiz a perceber o valor nas oportunidades de aprendizagem, o que não seria capaz de fazê-lo por si próprio. A atuação do professor não deve se restringir a favorecer uma aprendizagem que seja significativa apenas no aspecto cognitivo mas também no sentido motivacional, fazendo com que o estudante, além de compreender e aprender o conteúdo, possa valorizá-lo e perceber seu potencial de aplicação na sua vida prática. O trabalho do professor, então, deve estar orientado por metas motivacionais e de aprendizagem.

Em síntese, uma das ideias centrais do socioconstrutivismo é que o desenvolvimento mental é desencadeado por meio das interações que o indivíduo estabelece com o meio. Aplicando este princípio no contexto escolar, o professor passa a ter a função de mediar e otimizar o processo de aprendizagem, ou seja, contribuir para que o aluno desenvolva seu potencial. Para atingir tal objetivo, é necessário que o docente crie condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam no aprendiz. Para que isto aconteça, ele deve criar um ambiente acolhedor, incentivar o diálogo e a participação de todos os alunos, proporcionar atividades desafiadoras e significativas, estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e o novo conteúdo, entre outros. Além disso, cabe ressaltar que apoios prestados pelo professor devem favorecer tanto o

processo de aprendizagem quanto à motivação acadêmica, auxiliando o estudante a aprender e a valorizar a aprendizagem a ponto de desejar se engajar nas atividades escolares.

No próximo capítulo, serão descritas algumas formas de ensino e de interação entre professores e alunos que podem ocorrer em sala de aula e suas conseqüências para a motivação e envolvimento acadêmico dos estudantes. A aprendizagem cooperativa, descrita a seguir, é considerada por alguns autores (GHAITH, 2002; SLAVIN, 1996; TUDGE, 2002 e outros) como uma forma eficaz de apoio cognitivo e motivacional.

CAPÍTULO IV

APRENDIZAGEM COOPERATIVA, INDIVIDUALISMO E COMPETIÇÃO

A natureza das interações entre professores e alunos tem sido considerada pela literatura como um aspecto crucial para a qualidade da motivação e do envolvimento acadêmico dos estudantes (PATRICK; ANDERMAN; RYAN, 2002; PATRICK, 2004; MOLL, 2002; entre outros). Ames (1984) identifica três tipos de estruturas que podem ser fomentadas nos ambientes de sala de aula: o individualismo, a competição e a cooperação. A autora enfatiza que cada uma delas tem repercussões para a motivação e rendimento acadêmico dos aprendizes. Para Berry (2003) o individualismo e a competição são formas de interação mais comuns nos contextos escolares e que, infelizmente, a aprendizagem cooperativa ainda tem sido pouco utilizada nas escolas.

A aprendizagem cooperativa é uma forma de ensino na qual estudantes trabalham juntos, em pequenos grupos, em busca de objetivos comuns (HALL, 2004; SLAVIN, 1987). Pesquisas sobre essa modalidade se intensificaram em meados da década de 70 e continuam até os dias de hoje, com resultados significativos para educação. Essa modalidade deixou de ser uma inovação para fazer parte da rotina de algumas escolas, sendo utilizada em vários níveis de ensino, em matérias distintas e em países diferentes (AMES, 1984, GHAITH, 2002; SLAVIN, 1996, 1999; WOOLFOLK; DEMERATH; PAPE 2001).

Para desenvolver um ambiente de autêntica aprendizagem cooperativa, é necessário que o professor leve em consideração alguns elementos e também auxilie os aprendizes no desenvolvimento de habilidades. As características que compõem esta forma de ensino podem ser resumidas em: a) interação face a face, a atividade realizada em grupo proporciona aproximação e um maior contato entre os estudantes; b) interdependência positiva, os integrantes da equipe ajudam-se mutuamente; c) habilidades de cooperação, é necessário que os alunos desenvolvam habilidades para trabalhar de forma cooperativa tais como fornecer *feedback* de forma adequada, ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, chegar a um consenso etc; d) monitoramento, os estudantes devem fazer um acompanhamento do desempenho do grupo, fornecendo *feedback*, levantando questões, encorajando seus pares, contribuindo com sugestões, ou seja, verificando se o grupo está trabalhando de forma produtiva e eficaz; e) responsabilidade individual, o aprendiz torna-se responsável pela própria aprendizagem como também por contribuir para o aprendizado de seus colegas; f) trabalhar em pequenos grupos heterogêneos, entre três a seis alunos de diferentes níveis de conhecimento; g) ter metas de grupo, a equipe deve ter como objetivo principal o aprendizado de todos, o sucesso deve ser resultado da aprendizagem individual de cada integrante (HALL, 2004; SLAVIN, 1996; WOOLFOLK et al., 2001).

Entre as características acima citadas, Slavin (1996) considera a responsabilidade individual e as metas do grupo como indispensáveis para a eficácia da aprendizagem cooperativa, pois favorecem um clima apropriado tanto para ajudar como para pedir ajuda e também motivam os aprendizes a dar explicações e a se envolverem na atividade. Desse modo, quando o objetivo do grupo consiste em realizar uma atividade visando o aprendizado de todos, os integrantes têm uma forte

razão para ajudar os seus colegas. O autor enfatiza que é necessário muito mais do que incentivar os alunos a trabalharem juntos, eles precisam ter motivos para valorizar a aprendizagem do outro como importante. Em um trabalho cooperativo no qual o objetivo principal é o aprendizado de todos, os integrantes se empenham mais em ajudar seus pares na compreensão do novo conteúdo.

Entre os benefícios que podem ser associados a aprendizagem cooperativa, há afirmativas de que essa estratégia, que complementa o trabalho do professor, estimula os aprendizes a discutirem, debaterem e ensinarem um ao outro (SLAVIN, 1991; WOOLFOLK et al., 2001). Contextos que propiciem esse tipo de aprendizagem são eficazes para desenvolver habilidades de pensamento, estimular a aprendizagem e a capacidade das relações interpessoais, além de promover o desenvolvimento de aptidões necessárias para o trabalho cooperativo. Contribui para o aumento de auto-estima, auto-conceito, afeição e solidariedade entre os colegas e também na diminuição de preconceitos e sentimentos de alienação na escola. Os resultados positivos verificados nesses ambientes independem do contexto social, da matéria em que a atividade é utilizada e até mesmo das diferenças cognitivas entre os integrantes da equipe.

De acordo com Slavin (1987), existem algumas razões importantes para que se propicie a aprendizagem cooperativa em sala de aula, pois, trabalhando em cooperação, os estudantes podem tornar, para si e seus pares, mais acessíveis os conteúdos ensinados pelo professor, ou seja, "traduzem" para a linguagem própria e aproximam da realidade o conteúdo a ser aprendido. Quando o aluno tem que explicar para o outro aprender, é necessário que ele organize seus pensamentos e faça uma maior elaboração cognitiva, aumentando assim sua própria compreensão. Além disso, Osterman (2000) enfatiza que estratégias cooperativas podem contribuir

para satisfazer a necessidade psicológica humana de pertencer, essencial para o desenvolvimento saudável do indivíduo. O estudante que se sente vinculado apresenta sentimentos e atitudes positivas em relação à escola e tem maior probabilidade de se envolver com qualidade nas atividades escolares.

Pais e professores podem pensar que o aluno mais capaz poderá ser prejudicado em sua aprendizagem quando em sua equipe estiverem presentes estudantes com dificuldades. Os resultados de pesquisas, porém, (veja, por exemplo, os estudos citados por AMES, 1984; SLAVIN, 1996) apontam que essa afirmativa não possui nenhuma sustentação, pois, independente da capacidade individual, todos os integrantes da equipe obtêm ganhos significativos na aprendizagem. A pessoa que coopera aprende tanto quanto o outro que recebeu o auxílio. Tanto o aluno que fornece as explicações quanto aqueles que as recebem são beneficiados, ou seja, ambos conseguem aumentar sua compreensão. A idéia de que estudantes podem ajudar seus colegas a aprender deveria ser o princípio básico da organização da sala de aula. Nesta perspectiva, o outro é considerado como um importante recurso, fornecendo apoio social e cognitivo (SLAVIN, 1987; WOOLFOLK et al., 2001). De acordo com Ghaith (2002), essa modalidade de ensino é uma forma eficaz de apoio para novas aprendizagens, na medida que os alunos compartilham recursos e envolvem-se nas atividades, pois possuem metas comuns e auxiliam-se mutuamente para que todos os integrantes do grupo aprendam.

É necessário ressaltar que não são em todas as atividades realizadas em equipe que os alunos conseguem auferir os benefícios já mencionados. Determinados "trabalhos em grupo" não cumprem com a função de promover uma aprendizagem que seja realmente cooperativa, na qual todos os integrantes possam crescer intelectualmente e desenvolver habilidades (SLAVIN, 1999). Dependendo da

forma como tais trabalhos são direcionados, corre-se o risco de que apenas um aluno faça o trabalho para todos ou que prefira dar respostas certas ao invés de explicar. Pode ocorrer, até mesmo, que conteúdos sejam divididos e que cada componente se responsabilize por apenas uma parte do trabalho, ou então, que alguns aprendizes sejam isolados pelo grupo por serem percebidos como menos capazes.

Neste contexto, o papel do professor é de grande relevância, não basta apenas dividir a sala em pequenos grupos e encorajar os estudantes a trabalharem juntos. Para Hall (2004) e Chiu (2004), o sucesso desta estratégia depende da escolha do método, do monitoramento constante do professor, do apoio às dificuldades do grupo, na organização das atividades e na avaliação do desempenho dos estudantes. Além disso, o comprometimento e a atuação do professor são aspectos de relevante importância para o êxito nesta forma de ensino. Para Veenman, Denessen, Van Den Akker e Van Der Rijt (2005), é importante o treinamento de professores para implementar com sucesso esta estratégia de ensino em sala de aula, visto que a maioria dos docentes está mais habituada a lidar com indivíduos separadamente ou com a classe toda, podendo apresentar dificuldades em conduzir os grupos de forma eficaz.

Embora um ambiente cooperativo possa proporcionar uma série de benefícios aos aprendizes, esta não é a única forma de interação e muito menos a mais comum em uma sala de aula. Para Berry (2003), existem outras maneiras dos alunos aprenderem e se relacionarem bastante comuns no contexto escolar tais como o individualismo e a competição. O individualismo se identifica quando o estudante realiza sua atividade sozinho, por não ser incentivado a trabalhar em equipe e nem a competir com seus colegas. Já em ambientes competitivos, o aluno é estimulado a

vencer os outros, passando este a ser o seu objetivo principal. De acordo com Ames (1984) e Slavin (1987, 1996), dinâmicas de sala de aula que fomentem o individualismo ou que promovam a competição, podem ter repercussões negativas para o aprendiz podendo até comprometer seu desenvolvimento acadêmico. Em outras palavras, quando o bom desempenho de um estudante diminui as possibilidades de outros também obterem êxito, o sucesso nas atividades acadêmicas pode ser associado a sentimentos negativos e depreciativos acerca de outros colegas de sala, com conseqüências nocivas para todos. Estes efeitos negativos podem ter uma repercussão maior se o clima for competitivo.

O clima competitivo em sala de aula é fomentado pelo currículo oculto vigente, percebido pelos estudantes (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004). Isto é, determinadas ações do professor, conscientes ou não, induzem os alunos a valorizar seu desempenho em comparação com os demais, como exemplo, quando ocorrem as recompensas e elogios públicos, comparações entre os alunos, prêmios para os melhores, classificações por desempenho, entre outros. Ainda para os autores, estas práticas utilizadas no ensino, presentes em muitas escolas, direcionam o comportamento dos aprendizes promovendo um ambiente de competição que traz conseqüências negativas para o empenho e aprendizagem dos alunos.

Segundo Bzuneck e Guimarães (2004), a comparação social é uma das conseqüências de um contexto competitivo, o estudante passa a dar grande importância ao seu desempenho, mas sempre em comparação com seus colegas, ou seja, sua prioridade não é o próprio desenvolvimento intelectual ou ampliar seus conhecimentos, mas ser melhor que os outros. Esta atitude pode comprometer a qualidade da aprendizagem, pois o sobressair-se torna-se a principal meta do estudante.

Outra conseqüência negativa de uma atmosfera competitiva é apontada por Bzuneck e Guimarães (2004). Esses autores enfatizam que, nestes ambientes, o esforço, como um dos fatores responsáveis para o bom desempenho acadêmico, passa a não ser tão valorizado por aqueles que não se sentem capazes de ser o mais brilhante ou o mais inteligente da sala. O descrédito na própria capacidade de vencer os outros acaba por influenciar negativamente no esforço empregado, pelos alunos, nas atividades escolares. Nessa condição, os estudantes não vêem motivos para se esforçar em virtude de se sentirem incapazes de estar entre os melhores e também por este ser um propósito que, embora valorizado e de certo modo legitimado na maioria das escolas, torna-se difícil de ser conquistado, pois não depende somente do empenho empregado, mas da capacidade dos outros colegas, das estratégias de avaliação adotadas, entre outros. Ainda para estes autores, é bastante comum nestes ambientes que alunos utilizem de estratégias auto-prejudicadoras para protegerem sua auto-estima e tal atitude, a longo prazo, tem efeitos negativos para o aprendiz.

Além disso, em ambientes competitivos, as relações sociais, freqüentemente são comprometidas. Isto é, ao diminuir-se a cooperação entre os colegas há uma propensão para comportamentos anti-sociais (SLAVIN, 1987, 1991; BZUNECK; GUIMARAES, 2004). Considerando que nestes ambientes apenas uma minoria aufere sucesso, o êxito nas atividades escolares passa então a ser desvalorizado pela maioria dos alunos que não consegue obter destaque, podendo até desencadear sentimentos de tristeza, fracasso, frustração e ciúmes dos alunos bem sucedidos. Ainda para esses autores, esses efeitos podem ser potencializados em estudantes apresentem baixo rendimento e que ao não se sentirem capazes de estar entre os melhores, rebaixando, desta forma, sua auto-estima.

Finalizando, o êxito do aluno nas atividades escolares depende de uma série de variáveis, mas não há como negar que o ambiente criado pelo professor pode proporcionar ou não oportunidades mais igualitárias para um bom desempenho acadêmico. Em contextos de sala de aula competitivos e individualistas, o sucesso se restringe a uma minoria, além de repercutir negativamente, como, por exemplo, no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais e na diminuição da auto-estima em estudantes que não conseguem se destacar com seus feitos acadêmicos. O mesmo não ocorre em ambientes cooperativos, nos quais a estrutura de sala de aula é organizada de tal forma que alunos de diferentes níveis cognitivos são motivados a ajudar-se mutuamente e a envolver-se na atividade, recebendo e oferecendo apoios cognitivos e sociais. Além disso, a aprendizagem cooperativa favorece o desenvolvimento da auto-estima, de habilidades de cooperação e estratégias de pensamento e sentimentos de solidariedade. Contribui, também, para que o aluno se sinta vinculado e satisfaça uma de suas necessidades psicológicas que é a de pertencer (DECY; RYAN, 2000), de se sentir aceito, de fundamental importância no período da adolescência. Cabe ressaltar que o estudante é responsável pelo seu próprio aprendizado e isto envolve empenho e dedicação, e esta condição conta com a atuação do professor ao criar oportunidades mais justas, que atendam à maioria, favorecendo o desenvolvimento pleno de todos os aprendizes.

A seguir serão relatadas algumas pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa. Embora a interpretação dos resultados não tenha sido fundamentada na teoria socioconstrutivista - que enfatiza a importância das interações sociais como promotoras do desenvolvimento cognitivo- os estudos apresentados trabalham diretamente com as influências do ambiente cooperativo sobre a aprendizagem e a motivação.

4.1 Pesquisas Internacionais

Em sua revisão da literatura sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa, Slavin (1996) apontou os benefícios dessa modalidade tanto em termos cognitivos como sociais. Como um exemplo, pode-se citar o trabalho de Chambers e Abrami (1991) no qual os autores analisaram se a percepção do aluno sobre os resultados de um trabalho realizado em equipe exerce influência em seu desempenho individual, nas suas atribuições causais e no afeto. Participaram desta pesquisa 190 alunos da 3ª a 7ª série, em ambiente natural de sala de aula, durante cinco semanas, na disciplina de Matemática. Os alunos foram submetidos a uma estratégia de trabalho, em equipes heterogêneas quanto à capacidade, estudavam e resolviam os exercícios juntos e depois as equipes competiam por pontos. Os resultados mais significativos foram: primeiro, os integrantes dos grupos que obtiveram sucesso apresentaram um melhor desempenho nos testes individuais como, também, uma percepção mais positiva sobre seu desempenho individual quando comparados com os membros dos grupos que não tiveram êxito; segundo, os membros das equipes bem sucedidas manifestaram estar mais felizes e realizados tanto pelo êxito individual como coletivo; e em terceiro, todos os grupos, bem ou mal sucedidos, valorizaram mais o esforço do que a capacidade, sorte e tipo de tarefa. Os autores concluem quanto a importância dos educadores utilizarem estratégias ou criarem critérios de avaliação para que todos os grupos tenham reais condições de chegarem ao sucesso, diminuindo o número de estudantes que experimentam o fracasso e, conseqüentemente, seus efeitos negativos.

Outro estudo representativo é o de Ghaith (2002), que teve como objetivo investigar a correlação entre aprendizagem cooperativa e a percepção dos alunos do apoio social, dos sentimentos de alienação na escola e dos resultados acadêmicos. Participaram desta investigação 135 alunos matriculados em um curso de inglês, cinco professores com experiência média de 16 anos em educação e com prática na utilização de métodos de aprendizagem cooperativa no ensino da língua inglesa. Todos os professores utilizaram como estratégia métodos cooperativos, mas com variações quanto à quantidade de horas e vezes durante o período do curso (dez sessões) e no final foi aplicado aos estudantes um questionário com 38 itens em escala Likert. Os resultados foram: (1) a aprendizagem cooperativa se relacionou positivamente com as percepções dos alunos de que o professor oferece apoio pessoal e acadêmico; (2) os apoios acadêmicos e pessoais fornecidos pelo professor foram negativamente correlacionados com sentimentos de alienação na escola, ou seja, quanto mais apoios os estudantes recebem mais aumentam suas percepções de que poderiam se ajustar no ambiente escolar; (3) a aprendizagem cooperativa, o apoio do professor e os sentimentos de alienação na escola são fatores que influenciam significativamente os resultados acadêmicos.

Por sua vez Kramarski e Mevarech (2003) investigaram os efeitos de quatro métodos instrucionais que propiciavam: (1) aprendizagem cooperativa mais treino metacognitivo; (2) aprendizagem individual mais treino metacognitivo; (3) aprendizagem cooperativa; e (4) aprendizagem individual. Tais métodos foram relacionados com argumentação matemática e conhecimento metacognitivo. Os resultados sugerem que o grupo submetido a um ensino que envolveu a combinação de aprendizagem cooperativa com treinamento metacognitivo teve resultados significativamente superiores aos registrados pela utilização de outros métodos

instrucionais. Da mesma forma, os resultados do experimento de Walmsley e Muniz (2003) também revelaram que a aprendizagem cooperativa entre alunos do Ensino Médio leva a melhor desempenho em matemática bem como a atitudes positivas em relação a essa disciplina.

Box e Little (2003), em estudo experimental, examinaram o efeito do método cooperativo *Jigsaw*¹ aliado ao uso de organizadores introdutórios, que seriam pontes de ligação entre os conhecimentos prévios e o novo conteúdo da disciplina de Estudos Sociais. Os participantes, alunos da 3^a série do Ensino Elementar, foram divididos em cinco salas (quatro experimentais e uma de controle) com aproximadamente 25 alunos cada uma. Os estudantes submetidos àquela dupla condição acusaram melhor rendimento na disciplina e incremento no auto-conceito, em comparação com os alunos que foram submetidos ao ensino tradicional no qual não houve atividades em pequenos grupos e nem a utilização de organizadores introdutórios.

Uma importante questão relacionada à aprendizagem cooperativa refere-se ao papel do professor. Em seu estudo, Chiu (2004) teve como objetivo verificar os efeitos da intervenção do professor durante a aprendizagem cooperativa e sua relação com o tempo que os alunos se envolvem na resolução de atividades. Os resultados apontaram que o tipo de intervenção adotada pode aumentar o tempo que os alunos se dedicam a uma tarefa. Assim, os professores que estavam em constante contato com o grupo, atentos aos problemas que os alunos apresentavam e que procuravam sanar estas dificuldades, influenciaram tanto o desempenho destes alunos quanto o tempo em que permaneceram envolvidos na atividade. Por

¹ Jigsaw é um método de trabalho em grupo no qual o material acadêmico é dividido em pequenas partes e cada integrante da equipe fica responsável por apenas uma parte. Os que foram designados a estudar a mesma parte se reúnem formando um novo grupo no qual estudam e discutem o conteúdo. Depois da discussão, cada aluno retorna ao seu grupo de origem e ensina sua parte para os outros integrantes (BARBOSA; JOFILI, 2004).

fim, o autor observa que dispor os alunos em equipes não é condição suficiente para que trabalhem de forma produtiva. É necessária a intervenção constante do docente no sentido de estar atento aos problemas que possam ocorrer e de adequar suas ações de forma que venham a atender as necessidades do grupo.

Por fim, vale a pena citar o estudo de Liang (2004), que investigou como jovens imigrantes chineses no Canadá percebem suas experiências e interações em contextos de aprendizagem cooperativa. Os participantes desta pesquisa foram 49 imigrantes, entre 13 e 18 anos, oriundos de várias cidades chinesas e falando diferentes dialetos. Em comum, eles tinham a residência no Canadá por menos de três anos e estavam matriculados em um curso de Inglês de uma escola que incluía a aprendizagem cooperativa como uma das estratégias de ensino. Nesta pesquisa foi utilizado como instrumento um questionário com 28 questões, objetivas e subjetivas, e também foram feitas observações em sala de aula. Os resultados do estudo indicaram que os estudantes chineses têm opiniões contraditórias e conflitivas sobre o trabalho em grupo, as quais, segundo a autora, podem estar relacionadas as várias percepções às diferenças culturais, de valores, sociais e econômicas desses imigrantes. Ressalta ainda que, embora a cooperação seja um valor bastante difundido na China, não se pode generalizar ou considerá-lo como uma característica homogênea, pois algumas cidades chinesas têm se modernizado e recebido fortes influências do sistema capitalista, as quais podem estar repercutindo no desenvolvimento de uma orientação mais individualista, entre os cidadãos.

Em síntese, esse pequeno conjunto de pesquisas estrangeiras evidencia diversos efeitos positivos da aprendizagem cooperativa, os quais também dependem também da atuação constante do professor, fazendo intervenções adequadas ao

contexto, desenvolvendo habilidades cooperativas, monitorando, avaliando e proporcionando apoio nas dificuldades do aprendiz. Tenha-se presente, mais uma vez, que essas pesquisas não foram analisadas tendo como base o socioconstrutivismo. Mas resultados como esses corroboram a posição de Vygotsky (1988; 1989) e seus seguidores sobre a influência da atividade colaborativa como uma forma de apoio no processo de aprendizagem e a influência das interações sociais na promoção do desenvolvimento cognitivo. É válido ressaltar que um dos princípios da perspectiva vygotskiana está contido na afirmativa de que tarefas que podem ser realizadas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes, as quais, posteriormente, poderão ser resolvidas de forma autônoma pelos estudantes (MOLL, 2002).

4.2 Pesquisas nacionais

A pesquisa de Santos (1999), teve como objetivo analisar a contribuição de projetos hipertextuais no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e de autonomia em 22 alunos de oito a dez anos. Trata-se de um estudo de caso longitudinal no qual as crianças foram observadas durante todo o desenvolvimento do projeto que envolvia a utilização do software Micromundos. Os dados foram coletados pela professora em um diário de campo e para análise dessas informações foram utilizadas quatro categorias: (1) aprendizagem cooperativa; (2) inexistência de aprendizagem cooperativa; (3) autonomia; e (4) heteronomia. Verificou-se que, por meio da intervenção do professor e com o decorrer do projeto,

houve um aumento progressivo das categorias aprendizagem cooperativa e autonomia, levando à extinção das categorias inexistência de aprendizagem cooperativa e heteronomia. Essa investigação foi estruturada sob os princípios construtivistas e sócio-interacionistas, os quais nortearam o desenvolvimento do projeto. Concluiu-se que a construção de projetos hipertextuais fundamentados em tais princípios pode promover o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e da autonomia entre alunos.

Fernandes (2000) investigou os efeitos da produção textual realizada individualmente e em equipe por alunos do Ensino Fundamental. Participaram de sua pesquisa doze alunos da 3^a a 6^a série que foram divididos em duplas, sendo que os alunos que apresentavam dificuldades foram agrupados com colegas que possuíam domínio do conteúdo. Todos os estudantes realizaram pré-testes e pós-testes individuais e participaram de oito sessões nas quais as duplas tinham como objetivo desenvolver um texto narrativo. As produções textuais foram analisadas segundo os critérios de alterações ortográficas, aspectos semânticos e sintáticos, estrutura textual e tema. Os resultados mostraram que os alunos com dificuldades apresentaram um desempenho superior ao inicial em todas as categorias observadas exceto nas alterações ortográficas. Não foram encontradas diferenças significativas no desempenho dos estudantes que não apresentavam dificuldades, neste sentido, a autora sugere que outros procedimentos sejam utilizados para, também, favorecer aos alunos que atuam como colaboradores.

Barbosa e Jófili (2004) pesquisaram os efeitos de um ambiente cooperativo e individualista, entre alunos da 8^a série do Ensino Fundamental. Participaram deste estudo 69 estudantes, divididos em duas salas. Em uma sala foi aplicado o método *Jigsaw* e na outra os alunos trabalharam individualmente. Ao final da aula, após a

resolução dos exercícios de Química, todos os alunos foram submetidos a testes individuais. Embora os resultados não apontem para diferenças significativas de desempenho entre os dois grupos, os alunos que vivenciaram o ambiente cooperativo mostraram-se muito mais motivados e engajados nas atividades quando comparados aos alunos que trabalharam individualmente.

Barbosa e Jófili (2004), em um outro estudo, analisaram os efeitos da aprendizagem cooperativa em estudantes universitários na disciplina de Química. Todos os alunos foram submetidos a dois métodos de ensino que propiciam a aprendizagem cooperativa, sendo um diretivo (*Jigsaw*) e outro não estruturado de forma tão rígida, no qual os alunos ficavam mais livres. Os grupos foram formados com integrantes de vários níveis de conhecimento na disciplina, de forma a garantir a heterogeneidade das equipes. Os estudantes foram avaliados individualmente com teste e em grupos por meio da participação nas atividades, apresentação de trabalhos e relatórios. Os resultados sugerem que o trabalho cooperativo parece favorecer o desenvolvimento da solidariedade, responsabilidade, criatividade, motivação como também os níveis de domínio de conteúdo. Além disso, possibilitou ao professor oferecer apoio às dificuldades de cada grupo, o que se tornaria difícil se fosse para atender aos 50 alunos individualmente. As autoras, também, constataram que o método cooperativo não estruturado de forma tão rígida pode levar à dispersão e à não objetividade no desenvolvimento das atividades, sugerindo assim como mais adequado, para a realidade pesquisada, o método *Jigsaw*.

Em suma, tanto internacionais pesquisas como as nacionais comprovam os efeitos positivos do contexto cooperativo em relação a ambientes em que prevalecem o individualismo e a competição. Diante de tais evidências, é de fundamental importância que os professores estejam atentos ao ambiente que

proporcionam aos seus aprendizes e suas conseqüências. A estratégia de professores e alunos trabalharem juntos, num clima cooperativo, tem sido apontada pela literatura, de modo geral, como bastante promissora para a qualidade das aprendizagens.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar como alunos adolescentes percebem o contexto social de sala de aula em termos de aspectos preconizados pela Teoria de Metas de Realização e pelo Sociostrutivismo e, como tal, se a percepção se relaciona com a meta aprender. Face a esse objetivo e questões iniciais propostas definiu-se os seguintes objetivos específicos para o presente trabalho.

Especificamente, o estudo pretendeu responder às seguintes questões:

1. Os alunos percebem o professor como um facilitador, um mediador e sentem-se apoiados por ele no processo de aprendizagem dos conteúdos?
2. O relacionamento entre alunos, na realização das atividades acadêmicas ou em sala de aula, propicia apoios à aprendizagem?
Estes alunos sentem-se acolhidos por seus colegas de sala?
3. Existem diferenças significativas na percepção do ambiente social de sala de aula em alunos inseridos em contextos sociais distintos, ou seja, adolescentes matriculados em escolas localizadas na zona urbana – central e periférica - e zona rural ?
4. Em que medida tais aspectos percebidos se relacionam com a orientação à meta aprender e evitação do trabalho ?

CAPÍTULO V

MÉTODO

5.1 Participantes

Esta pesquisa contou com a amostra de 320 adolescentes, com idades variando entre 12 e 19 anos, matriculados na 7^a série do Ensino Fundamental em escolas Estaduais e Municipais de Londrina, localizadas em contextos sociais distintos: centro, periferia e zona rural. Sendo assim, o total da amostra ficou dividido em três grupos cuja distribuição, por gênero e idade dos participantes, pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos alunos conforme gênero, idade e localização da escola. (N=319)

	CENTRO	PERIFERIA	RURAL	TOTAL DO GRUPO
1. Gênero				
Feminino	84	72	30	186
Masculino	59	50	24	133
Total	143	122	54	319*
2. Faixa Etária				
10 a 12 anos	11	3	5	19
13 a 15 anos	129	114	46	289
16 a 18 anos	2	5	3	10
Acima de 19 anos	1	0	0	1
TOTAL				319*

* Um dos participantes da amostra não preencheu o campo correspondente a idade cronológica e o sexo, por este motivo ele não está inserido nesta tabela.

A Tabela 1 mostra que 58% (186) do total dos participantes (N=319) pertencem ao sexo feminino e 42% (133) ao sexo masculino. Outro dado demonstrado na tabela é que 45% (143) dos adolescentes pertencem a escolas centrais, 38% (122) estão inseridos na periferia e 17% (54) estão matriculados em instituições da zona rural. Também merece destaque a informação de que 90% (289) dos estudantes pertencem à faixa etária de 13 a 15 anos.

Cabe ressaltar que alguns estudantes optaram por não participar da pesquisa. Além disso, houve uma perda de 6,44% (22) dos 342 questionários respondidos inicialmente, por que apresentaram mais de 5% das questões não respondidas. Destes 22 questionários inutilizados para o banco de dados, nove foram preenchidos por meninos e treze por meninas.

5.2 Procedimentos de coleta de dados

Para adequar o instrumento à população alvo, realizou-se um estudo piloto (Apêndice A) com o objetivo de avaliar os itens construídos, a fim de garantir a sua compreensão, evitar ambigüidades e formulações pouco apropriadas. Para tal, o instrumento foi aplicado individualmente em 11 alunos da 8^a. série do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola da zona rural. Na seleção destes estudantes, contou-se com a autorização da diretora da escola e com a cooperação de uma professora residente no distrito e bastante conhecida pelos alunos e moradores da região. A docente, em sala de aula, explicou os objetivos da pesquisa, pediu a colaboração voluntária dos alunos e marcou o dia em que a

pesquisadora iria a cada residência para aplicar o questionário. No dia marcado, a pesquisadora, junto com a professora, foi até a residência dos alunos. A docente apresentou a pesquisadora que explicou os objetivos do estudo, forneceu instruções para o preenchimento do instrumento e mostrou um cartaz contendo um exemplo de questão do tipo Likert. Pediu-se também que os alunos apontassem as questões que não estavam claras ou aquelas “difíceis” de entender. As questões destacadas pelos estudantes foram posteriormente reformuladas e algumas excluídas. A versão final, composta de 36 questões (Apêndice B), foi aplicada em uma amostra de 342 adolescentes.

Para a realização deste estudo foram selecionadas, por conveniência, nove instituições de ensino, sendo três de cada contexto: centro, periferia e zona rural. Inicialmente foram apresentados os objetivos do estudo aos coordenadores e/ou diretores, que demonstraram receptividade e se interessaram pelos resultados da pesquisa, que posteriormente poderiam ser repassados aos professores, pois as informações seriam úteis para a construção de seus projetos pedagógicos.

Nas escolas de grande porte foram selecionadas duas salas de aula, a critério do coordenador ou diretor, para aplicação do instrumento. Como se tratava do final do segundo semestre, portanto época de provas, os diretores ou coordenadores entraram em contato com os professores e solicitaram a autorização. Depois disso, organizaram o dia e o horário em que seria feita a coleta de dados de forma a não prejudicar o cronograma e as atividades programadas pelos docentes.

No dia marcado para a coleta de dados, a pesquisadora foi apresentada pela professora em sala de aula, que explicou aos alunos o objetivo da pesquisa e pediu a colaboração voluntária de todos, sendo-lhes garantida a

confidencialidade das respostas como também o direito de não participar da pesquisa.

Uma vez solicitada a colaboração voluntária e explicados os objetivos da pesquisa, a pesquisadora forneceu instruções de como responder ao questionário, exemplificando com um cartaz que continha uma questão do tipo Likert. Colocou-se a disposição, caso houvesse dúvidas em relação aos itens que compunham o instrumento. Embora a participação tenha se dado em contexto coletivo de sala de aula, solicitou-se que as respostas fossem dadas individualmente e o mais honestamente possível. Foi-lhes assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. Os alunos que se prontificaram a responder o questionário utilizaram em média 15 minutos para a execução da tarefa .

5.3 Instrumento

A amostra pesquisada respondeu a um questionário de auto-relato com 36 questões do tipo Likert (Apêndice B), focalizando a disciplina de Ciências. Os participantes tiveram que classificar cada item do instrumento assinalando a alternativa com a qual mais se identificavam numa escala de 01 a 05 pontos. A opção 01 significava que o adolescente discordava inteiramente da afirmativa e a 05 representava a concordância total. Do total de questões houve, 06 afirmativas com sentido negativo que tiveram sua pontuação invertida, o que permitiu atribuir um mesmo sentido para todos os itens.

O primeiro conjunto de itens, com 16 afirmativas, buscou verificar a orientação motivacional do adolescente em termos das metas aprender e evitação do trabalho. Para a escolha dos itens, tomou-se como base os instrumentos de Accorsi (2005), Cardoso (2002), Dowson e McInerney (2004), Harackiewicz et al. (2000), Ramos (2002) e Seifert e O'Keefe (2001). Os itens que focalizam a meta aprender estão respectivamente representados nas afirmativas de números: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 15 (ver Apêndice B). Como um exemplo dessa meta, pode-se citar: "eu faço as tarefas de Ciências porque estou interessado em entender a matéria". Foram também relacionados oito itens referentes à meta evitação do trabalho (2, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 16), cujo exemplo pode ser: é "não gosto das tarefas de Ciências que dão trabalho e levam tempo, prefiro as atividades que são fáceis de fazer".

O segundo conjunto de itens refere-se à percepção do apoio do professor e dos colegas de sala, contendo 20 itens inspirados nos trabalhos de Cardoso

(2000), Gaith (2002), Meece et al. (2003), Machado (2005) e Ryan e Patrick (2001). Para a avaliação do apoio do professor foram selecionados nove itens (17, 21, 24, 26, 29, 30, 32, 33 e 36). Como exemplos podem ser citados: “meu professor de Ciências se preocupa em verificar se eu entendi o conteúdo” e “meu professor de Ciências se preocupa me ajuda a entender como as aulas de Ciências são importantes para minha vida”. Já o apoio dos colegas foi avaliado em relação à percepção de acolhimento (itens 18, 20 e 22) e ajuda (itens 25, 31 e 35). Os respectivos exemplos podem ser: são “meus colegas de sala querem ser meus amigos” e “nas aulas de Ciências meus colegas de sala se importam com o meu aprendizado e sempre me ajudam”.

5.3.1 Análises dos itens que formam o instrumento

Todos os itens do instrumento foram submetidos a uma análise fatorial por extração dos componentes principais, realizadas por meio do programa STATISTICA, versão 7.0. Os fatores extraídos foram submetidos à rotação Varimax que permite obter fatores com maior potencial de interpretabilidade, como também verificar a validade e confiabilidade dos itens que compuseram o instrumento. Utilizou-se como parâmetro cargas fatoriais acima de 0,30 positivas ou negativas. Itens com valores inferiores foram excluídos. Os resultados relativos às metas aprender e evitação do trabalho podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2: Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), porcentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos itens relativos às metas aprender e evitação do trabalho. (N=320)

Componentes (itens do instrumento)	Fator 01	Fator 02	h^2
	Meta Evitação	Meta Aprender	
1. Nas aulas de Ciências, eu estudo pra valer.		0,73	0,41
3. Eu presto atenção nas aulas de Ciências.		0,70	0,41
4. Quanto mais difícil o conteúdo mais me esforço.		0,74	0,43
8. Estou preocupado em melhorar meu aprendizado...		0,68	0,34
9. Estou interessado em entender a matéria ...		0,72	0,54
11. Eu não me importo de ter que ler muito ...		0,47	0,18
15. Só faço as tarefas porque sou obrigado a fazer. (invertida)		0,35	0,47
2. Não gosto de tarefas que dão trabalho ...	0,60		0,35
5. Eu não gosto de tarefas que precisam pensar muito...	0,68		0,39
6. Eu não gosto de estudar Ciências porque tem que ler muito. (invertida)	-0,65		0,33
7. Exercícios difíceis tenho preguiça de fazer.	0,64		0,47
10. Estudo o mínimo para passar de ano.	0,38		0,15
12. Tarefas difíceis de fazer, desisto logo.	0,64		0,41
13. Não quero estudar muito.	0,68		0,51
14. Prefiro os conteúdos fáceis.	0,73		0,52
16. Não gosto de tarefas que exigem esforço.	0,74		0,58
Alfa de Cronbach	0,84	0,80	
Valor próprio (<i>eigenvalue</i>)	6,34	1,52	
Variância (%)	39,67	9,54	
Variância Acumulada (%)	39,67	49,21	

A análise fatorial do conjunto de itens relativos às metas de realização indicou a presença de dois fatores, com comunalidades variando de 0,15 a 0,58. Como é possível observar na Tabela 2, todos os itens apresentaram cargas fatoriais

satisfatórias com índices acima de 0,30. O valor menor é de 0,35 (item 15) e o maior 0,74 (itens 4 e 16).

Conforme pode ainda ser observado na Tabela 2, a análise fatorial efetuada nos oito itens que representam a meta evitação do trabalho, apresenta um único fator com valor próprio igual a 6,347, explicando 39,67% da variância do constructo medido e índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,84. Em relação à análise fatorial efetuada nos outros oito itens relativos à meta aprender observa-se a presença de um único fator com valor próprio igual a 1,526, explicando 9,54 % da variância do constructo medido, com um índice de confiabilidade de alfa de Cronbach igual a 0,80. Ambos os constructos apresentaram um coeficiente de Cronbach bem alto, indicando uma boa consistência interna e comprovando a confiabilidade de seus itens. Conjuntamente, os dois fatores, explicaram 49,21% da variância total.

O segundo conjunto de itens, contendo 20 afirmativas, refere-se à percepção do apoio do professor e dos colegas de sala e foram inspirados nos trabalhos de Cardoso (2002), Gaith (2002), Meece et al., (2003), Machado (2005) e Ryan e Patrick (2001). Na inspeção das cargas fatoriais deste conjunto observou-se que nem todos os itens estavam carregando na mensuração dos fatores. Sendo assim, foi necessário excluir alguns itens e para isso utilizou-se dos seguintes critérios: (1) valor da carga fatorial menor que 0,30; (2) itens com cargas fatoriais similares em dois ou mais fatores; (3) ausência de similaridade entre o conteúdo do item e o domínio teórico do constructo. No total, três itens (23, 27 e 28, ver anexo 01) foram eliminados, restando 17 itens na solução fatorial definitiva. Uma nova análise fatorial foi realizada que apontou para quatro fatores. Entretanto, um dos fatores foi desconsiderado por incluir apenas um item

(34), que também não pôde ser alocado em nenhum dos outros fatores. Além disso, optou-se por eliminar a questão 19 pois o programa computacional indicou a exclusão deste item para a elevação do alfa de Cronbach. Por fim, foram trabalhados estatisticamente 31 itens do instrumento.

As cargas fatoriais, as comunalidades, os valores próprios, a variância como também o índice de fidedignidade relativos ao apoio do professor e colegas podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3: Cargas fatoriais, comunalidades (h^2), porcentual de variância, alfa de Cronbach e valor próprio dos componentes relativos a percepção de apoio. (N=319)

Componentes (itens do instrumento)	Fator 1 Apoio do prof.	Fator 2 Ajuda dos colegas	Fator 3 Acolhimento dos colegas	h^2
17. Preocupa em verificar se entendi o conteúdo.	0,68			0,41
21. Dá atividades interessantes.	0,73			0,48
24. Ajuda entender como as aulas são importantes	0,75			0,54
26. Quando estou com dificuldades meu prof. explica para mim.	0,76			0,55
29. Prof. gosta de mim.	0,67			0,50
30. Prof. me ajuda quando preciso.	0,81			0,67
32. Meu professor não se importa comigo (inv).	0,67			0,42
33. Prof. dá atividades ligadas com a vida real.	0,58			0,32
36. Prof. quer que todos os alunos entendam a matéria.	0,65			0,37
18. Meus colegas de sala querem ser meus amigos.			0,76	0,37
20. Não faço perguntas em sala pois meus colegas vão tirar sarro de mim (inv).			0,51	0,19
22. Meus colegas de sala não gostam de mim (inv).			0,78	0,31
25. Meus colegas não ajudam quem está com dificuldades para aprender (inv).		0,70		0,28
31. Meus colegas se importam com meu aprendizado e sempre me ajudam.		0,81		0,52
35. Meus colegas me ajudam a aprender		0,79		0,52
Alfa de Cronbach.	0,88	0,74	0,53	
Valor próprio (<i>eigenvalue</i>)	5,47	2,25	1,30	
Variância (%)	32,23	13,27	7,65	
Variância Acumulada (%)	32,23	45,50	53,16	

Os resultados da análise fatorial aplicada nos nove itens relativos à percepção do apoio do professor apresentam um único fator com valor próprio igual a 5,47, que explica 32,23% da variância total, índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,88 e comunalidades variando entre 0,32 e 0,67. Por fim a análise fatorial dos itens relativos à percepção do apoio dos colegas apresentou dois fatores que foram denominados de percepção de ajuda e acolhimento. Os itens relativos à percepção de ajuda obteve um valor próprio igual a 2,25, que explica 13,27% de variância total e um índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,74. Já à análise fatorial efetuada nos itens relativos à percepção de acolhimento obteve um valor próprio igual a 1,30, explicando 7,65% de variância total do constructo medido e índice de confiabilidade alfa de Cronbach igual a 0,53. Os três fatores explicam conjuntamente 53,16% da variância.

Em suma, das cinco sub-escalas de percepções dos alunos, utilizadas nesta pesquisa, três (meta aprender, meta evitação do trabalho e apoio do professor) revelaram elevados índices de fidedignidade oscilando entre 0,80 e 0,88. Já a sub-escala que corresponde a percepção de ajuda dos colegas, apresentou uma alta confiabilidade com o alfa de Cronbach igual a 0,74. No entanto, a sub-escala que corresponde à percepção de acolhimento pelos colegas apresentou uma confiabilidade aceitável com a alfa de Cronbach igual a 0,53, merecendo ser reavaliada em outros estudos.

A seguir serão apresentados os resultados em termos de análises estatísticas descritivas e inferenciais.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

6.1 Estatística descritiva

Serão apresentados inicialmente as médias, desvios padrões, curtose e assimetria referentes às metas de realização e percepções de apoio do total da amostra, todas as análises estatísticas foram realizadas por meio do programa STATISTICA, versão 7.0. Os dados das cinco sub-escalas que compõem este estudo podem ser observados na Tabela 4.

Tabela 4: Escores médios, desvios padrões, assimetria e curtose correspondentes às metas de realização e percepções de apoio do total da amostra. (N=320)

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
1. Metas de Realização					
Meta aprender	319	3,73	0,79	-0,62	0,23
Meta evitação	315	2,42	0,95	0,54	-0,49
2. Percepções de apoio					
Apoio do professor	312	4,03	0,89	-1,2	0,97
Acolhimento dos colegas	319	3,86	0,95	-0,86	0,44
Ajuda dos colegas	320	2,85	1,13	0,09	-0,81

Pode-se observar na Tabela 4, que a sub-escala que apresenta a média mais elevada corresponde à variável apoio do professor (M=4,03 e DP=0,89). Em seguida estão as variáveis acolhimento dos colegas (M=3,86 e DP=0,95) e meta aprender (M=3,73 e DP=0,79). No entanto os escores mais baixos estão concentrados nas variáveis ajuda dos colegas (M=2,85 e DP=1,13) e meta evitação do trabalho (M=2,42 e DP=0,95).

Como um dos objetivos deste estudo foi verificar se existem diferenças significativas entre alunos inseridos em contextos sociais distintos, aplicou-se o teste de análise de variância (ANOVA) em todas as variáveis mas considerando separadamente os três grupos (centro, periferia e zona rural) que compõem a amostra. Os dados referentes a estas análises estão apresentados nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5: Médias, desvios padrões e análise de variância (ANOVA) das orientações às metas de realização nos diferentes contextos sociais. (N=319)

Variáveis	Centro		Periferia		Rural		F	p
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.		
	N=144		N=121		N=54			
Meta aprender	3,62	0,85	3,75	0,75	3,95	0,66	3,53	0,03
Meta evitação	2,49	1,01	2,41	0,91	2,28	0,89	0,94	0,39

Como pode ser visto na Tabela 5, as médias dos grupos (centro, periferia e zona rural) da meta aprender ficaram em torno de 3,62 a 3,95. A análise de variância (ANOVA) apontou para diferenças significativas entre os grupos, sendo F= 3,53 e p=0,03. O teste Tukey – *Honest Significant Difference* (HSD) indicou que os alunos inseridos na zona rural estão mais orientados à meta aprender do que estudantes inseridos no centro, apresentando um índice de significância

$p=0,02$. Com relação à meta evitação do trabalho, as médias oscilaram entre 2,28 e 2,49, mas não foi constatado diferenças significativas entre alunos inseridos nos diferentes contextos sociais.

Tabela 6: Médias, desvios padrões e análise de variância (ANOVA) das percepções de apoio nos diferentes contextos sociais. (N=320)

Variáveis	Centro		Periferia		Rural		F	p
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.		
	N=144		N=122		N=54			
Apoio do Professor	3,97	0,97	3,94	0,88	4,40	0,55	5,46	0,004
Ajuda dos Colegas	2,66	1,12	2,81	1,11	3,42	1,02	9,39	0,0001
Acolhimento dos Colegas	3,89	0,86	3,76	1,04	4,02	0,94	1,52	0,21

De acordo com a Tabela 6, a variável apoio do professor apresentou as maiores médias que variaram entre 3,97 e 4,40, mas comparando as médias dos grupos pela técnica ANOVA verificou-se a existência de diferenças significativas, obteve-se o $F=5,46$ e $p=0,004$. O teste Tukey revelou que adolescentes inseridos na zona rural sentem-se mais apoiados pelo professor do que alunos oriundos da centro ($p=0,007$) e periferia ($p=0,005$). Já as médias da variável ajuda dos colegas apresentou diferenças entre os grupos, onde $F= 9,39$ e $p= 0,0001$. Aplicou-se o teste Tukey (HSD) que revelou que os jovens inseridos na zona rural percebem-se mais apoiados pelos colegas do que os estudantes matriculados em escolas centrais ($p=0,00006$) e periféricas ($p=0,002$). Por fim, as médias da percepção de acolhimento dos colegas submetidas ao teste de variância (ANOVA) não apresentaram diferenças significativas entre os alunos nos diferentes contextos.

6.2 Estatística inferencial

Com o objetivo de verificar como as variáveis apoio do professor, ajuda e acolhimento dos colegas se relacionam com as metas aprender e evitação do trabalho, foram utilizados os coeficientes de correlação (r) com seus respectivos níveis de significância (p). Para avaliar as relações entre as variáveis dependentes e independentes considerou-se as correlações por volta de 0,30 como discretas, até 0,50 de magnitude moderada e acima deste valor como indicando relações relativamente fortes entre as duas variáveis. Os resultados das correlações podem ser observadas na Tabela 7.

Tabela 7: Matriz de correlação: fatores motivacionais e percepções de apoio. (N=320)

	Meta aprender	Meta evitação	Apoio professor	Ajuda dos colegas	Acolhimento dos colegas
Meta aprender	1,0000 N=319	-0,6933 N=314 p=0,00	0,6439 N=311 p=0,00	0,2351 N=319 p=0,000	0,1527 N=318 p=0,000
Meta evitação		1,0000 N=315	-0,4891 N=307 p=0,00	-0,1754 N=315 p=0,002	-0,2421 N=314 p=0,000
Apoio professor			1,0000 N=312	0,2684 N=312 p= 0,000	0,2084 N=311 p=0,000
Ajuda dos colegas				1,0000 N=320	0,3392 N=319 p=0,000
Acolhimento dos colegas					1,0000 N=319

Pode ser verificado na Tabela 7 que a meta aprender apresentou uma forte correlação positiva ($r=0,6439$) e significativa ($p=0,00$) com a variável apoio do professor. Com relação as variáveis ajuda ($r=0,2321$ e $p=0,000$) e acolhimento ($r=0,1527$ e $p=0,006$) apresentou uma correlação discreta mas significativa. Já a meta evitação do trabalho correlacionou-se negativamente com todas as variáveis. Com relação ao apoio do professor obteve uma correlação negativa moderada e significativa ($r= -0,4891$ e $p=0,00$), com as variáveis ajuda e acolhimento dos colegas houve uma correlação negativa discreta mas significativa com a meta evitação do trabalho ($r=-0,1754$, $p=0,002$ e $r=-0,242$, $p=0,000$, respectivamente).

Com o objetivo de verificar o valor preditivo das variáveis independentes (apoio do professor, ajuda e acolhimento dos colegas) aplicou-se a análise de regressão. Os resultados podem ser vistos na Tabela 8.

Tabela 8: Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta aprender. (N=320)

Variáveis Independentes	N	Beta	B	Erro padrão de B	t	p	R ²
Apoio do prof.	312	0,643	0,570	0,038	14,793	0,000000	0,41
Ajuda dos colegas	320	0,235	0,164	0,038	4,306	0,000022	0,05
Acolhimento dos colegas	319	0,152	0,127	0,046	2,746	0,006375	0,02

O primeiro conjunto de regressões envolveu as três variáveis relativas ao apoio e como variável dependente a meta aprender. A variável apoio do professor revelou ser preditora da meta aprender. As demais variáveis

apresentaram índices muito baixos de predição mas revelaram graus de significância acima de 95%.

Tabela 9: Regressão das variáveis independentes sobre a variável dependente meta evitação do trabalho. (N=320)

Variáveis independentes	N	Beta	B	Erro padrão de B	t	p	R ²
Apoio do prof.	312	-0,489	-0,520	0,053	-9,793	0,000000	0,24
Ajuda dos colegas	320	-0,175	-0,147	0,046	-3,152	0,001773	0,03
Acolhimento dos colegas	319	-0,242	-0,243	0,055	-4,408	0,000014	0,05

A Tabela 9 apresenta a relação as variáveis independentes e a meta evitação do trabalho. Os resultados demonstraram que as variáveis apoio do professor, ajuda e acolhimento dos colegas contribuem negativamente para a predição da meta evitação do trabalho. O apoio do professor foi a variável que apresentou o maior índice de predição negativa, pelo valor beta.

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO

O propósito principal do presente trabalho foi conhecer como adolescentes percebem o contexto social em sala de aula na disciplina de Ciências, delimitado, para fins desta pesquisa, nas variáveis apoio do professor e dos colegas, e avaliar como estas se relacionam com as metas aprender e evitação do trabalho. Em outras palavras, buscou-se conhecer a relação do ambiente social em sala de aula com a motivação acadêmica de jovens no início da adolescência. O diferencial deste estudo consiste em que a motivação acadêmica de adolescentes foi analisada a partir dos pressupostos de duas perspectivas teóricas: a Teoria de Metas de Realização e o Socioconstrutivismo.

A primeira questão indaga se os alunos percebem o professor de Ciências como um facilitador ou mediador e se eles se sentem apoiados pelo professor no processo de aprendizagem dos conteúdos. Os dados obtidos indicaram concordância neste sentido, apresentando a maior média entre as variáveis avaliadas. Teóricos socioconstrutivistas apontam o apoio prestado pelo docente como uma condição essencial quando se deseja promover o desenvolvimento cognitivo do aprendiz (MOLL, 2002; BAQUERO, 1998). Este passa a ser o elemento central no processo educacional, o professor tem a função de criar condições ou situações de ensino/aprendizagem para que determinados processos cognitivos se desenvolvam. Para Goldstein (1999), o apoio muito se

assemelha a uma relação de cuidado, que envolve atenção, dedicação, auxílios instrucionais, avaliativos e emocionais por parte do docente. Em consonância com estes princípios, o estudo de Wood et al. (1976) mostrou que o aumento da competência e do domínio do aprendiz é influenciado pelos apoios adequados, prestados pelo professor ou tutor. Da mesma forma, a pesquisa de Ryan e Patrick (2001), em um dos resultados, apontou que o apoio do professor, percebido pelos estudantes, influencia o envolvimento acadêmico. Na investigação de Gaith (2002), o apoio do professor foi negativamente correlacionado com sentimentos de alienação na escola, sugerindo que quanto maior o apoio percebido maior a probabilidade de o aluno sentir-se ajustado no ambiente escolar.

Osterman (2000) enfatiza que o envolvimento do aluno nas atividades escolares e seus sentimentos em relação à escola são significativamente influenciados pelos apoios recebidos do professor. O estudo de Connell e Wellboen (apud OSTERMAN, 2000) compara o apoio recebido pela família, amigos e professores e suas relações com o envolvimento acadêmico dos alunos. Concluem que o apoio proporcionado pelo docente exerce um impacto maior no engajamento acadêmico dos estudantes, de que os apoios recebidos pelos pais e amigos. Ainda para Osterman (2000) o apoio proporcionado pelo professor é fundamental para o interesse e o envolvimento do aluno nas atividades escolares.

Há fortes indicativos de que os adolescentes deste estudo, em sua maioria, percebem o professor como um facilitador no processo de aprendizagem e, segundo a literatura citada, o apoio docente é um fator que exerce influência na motivação e no envolvimento acadêmico. É importante lembrar que as duas

perspectivas teóricas assumidas nesta investigação visam, em linhas gerais, um ensino voltado para a compreensão e o desenvolvimento das potencialidades do aprendiz. Neste sentido, cabe enfatizar de que é importante considerar também a qualidade dos auxílios prestados pelo professor. Apesar de não ser objetivo desta investigação avaliar a qualidade dos apoios prestados, este é um aspecto que não deve ser desconsiderado quando se deseja promover um ensino no qual o aluno se envolva com qualidade nas atividades escolares.

Outra questão abordada neste trabalho refere-se ao apoio prestado pelos colegas, mais especificamente, se o relacionamento entre os alunos, na realização das atividades acadêmicas, propicia apoios à aprendizagem e se os adolescentes pesquisados sentem-se acolhidos por seus pares. O fator acolhimento dos colegas apresentou a segunda maior média, sugerindo que, de modo geral, os alunos sentem-se aceitos por seus companheiros de sala.

O sentimento de pertencer tem sido apontado por Deci e Ryan (2000) como uma necessidade importante para o desenvolvimento saudável dos indivíduos. Para Guimarães (2004b), a necessidade de estar vinculado ou de sentir-se aceito pelos colegas torna-se fundamental na fase da adolescência, pois o jovem vai se desvinculando dos pais e as relações com o grupo de iguais ganham maior importância e influência. Os resultados relativos à percepção de acolhimento dos colegas sugerem que a maioria dos jovens deste estudo tem satisfeita, pelo menos em parte, essa importante necessidade psicológica. O sentimento de pertencer é um aspecto que merece atenção por parte dos educadores, pois de acordo com Osterman (2000) os estudantes que se sentem vinculados apresentam sentimentos e atitudes positivas em relação à escola, aos professores e colegas, são mais participativos e tem maiores probabilidades de

se envolverem com qualidade nas tarefas acadêmicas. Em contrapartida, alunos com sentimentos de rejeição podem apresentar comportamentos desajustados na escola além de baixo rendimento e evasão.

Já variável ajuda dos colegas apresentou o maior índice de dispersão entre as respostas e um escore médio não elevado, indicando que a ajuda entre os companheiros de sala não é uma característica fortemente percebida entre os adolescentes pesquisados. Para Tudge (2002), o papel da cooperação entre os pares, em sala de aula, não deve ser desconsiderado, pois pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Para Slavin (1987) e Gaith (2002), a cooperação é uma forma eficaz de apoio, na qual os alunos discutem, exploram idéias, debatem o conteúdo, tornando-o mais acessível, ou seja, ela facilita a compreensão. Os resultados de pesquisas apontam que a cooperação entre os alunos pode influenciar significativamente o desempenho escolar, além de contribuir para o incremento da auto-estima e da motivação acadêmica (ver estudos de FERNANDES, 2000; KRAMARSKI; MEVARECH, 2003; BARBOSA; JÓFILI, 2004). Diante dos resultados deste estudo, relativos as percepções de ajuda por parte dos colegas, torna-se fundamental, que as escolas e/ou professores priorizem e ampliem as oportunidades de trabalho cooperativo em sala de aula, pois, segundo a literatura, a cooperação entre pares tem impacto na motivação e no desempenho escolar.

O terceiro objetivo deste estudo questiona se existem diferenças significativas, na percepção do ambiente social de sala de aula e nas orientações às metas de realização, em alunos inseridos em contextos sociais distintos. Cabe ressaltar que este é um outro diferencial deste estudo. Dados desta natureza não foram encontrados na literatura, o que impossibilitou comparações.

Com relação à meta evitação do trabalho, observou-se que as médias não apresentaram diferenças significativas entre os contextos. Esse dado sugere que a orientação a esta meta se apresenta de forma muito semelhante entre as escolas pesquisadas, ou seja, contextos sociais distintos não produzem diferenças neste tipo de orientação motivacional. Em contrapartida, a meta aprender apresentou diferenças entre as médias das escolas rurais e centrais. Nesse sentido, há indicativos de que alunos da zona rural estão mais orientados à meta aprender do que estudantes inseridos em escolas localizadas no centro da cidade.

No aspecto apoio do professor e ajuda dos colegas, houve significância nas diferenças das médias em relação às escolas da zona rural. Os dados indicam que os adolescentes inseridos neste contexto se sentem mais apoiados, tanto pelo professor quanto pelos seus colegas de turma, em comparação com os jovens inseridos em escolas centrais e periféricas. Já os resultados relativos ao acolhimento dos colegas, as diferenças das médias entre as escolas foram atribuídas ao acaso, em razão da análise de variância, isto é, não foram significativas. Este resultado é indicativo de que a percepção de acolhimento dos colegas se apresenta de forma similar nos estudantes inseridos em diferentes contextos.

Cabe destacar que o grupo de alunos inseridos na zona rural apresentou tanto uma forte orientação à meta aprender quanto percepção acentuada do apoio do professor e ajuda dos colegas. De modo geral, estes resultados estão em consonância com a literatura que aponta que as percepções de apoio influenciam a motivação e o engajamento (PATRICK, 2004; MEECE et al., 2003; TURNER et al., 2002). Esta diferença entre os alunos inseridos na zona rural

sugere que possam existir elementos influenciando tais resultados. Neste sentido, é importante considerar algumas peculiaridades dos contextos rurais pesquisados. Enquanto nas escolas urbanas há salas superlotadas, na zona rural encontra-se um número reduzido de alunos o que pode possibilitar ao professor condições de atender, com mais freqüência, às necessidades individuais e favorecer uma relação mais próxima entre educador e educandos. Outro aspecto importante é que nos ambientes rurais há indicativos de um relacionamento mais próximo entre as pessoas, em comparação com os outros contextos. Por se tratar de uma comunidade pequena, a maioria das pessoas se conhece e também costuma freqüentar os mesmos lugares tais como igreja, festas, posto de saúde, escola, entre outros. Talvez, em virtude destas características, as percepções do apoio do professor e ajuda dos colegas, tenham se apresentado de forma mais acentuada nos adolescentes da zona rural. Embora tais características sejam bastante positivas, não significa que as interações entre professor e alunos não possam ser melhoradas visando otimizar a motivação e o desempenho acadêmico destes jovens.

O último objetivo proposto foi conhecer as relações existentes entre as percepções de apoio do professor e de colegas com as metas de realização aprender e evitação do trabalho. As médias da meta aprender foram significativas em relação a apoio do professor, ajuda e acolhimento dos colegas. Isto é, com a variável apoio do professor houve uma alta correlação, favorecendo a interpretação de que quanto maior o apoio do professor, maior a orientação à meta aprender. Em relação às variáveis ajuda e acolhimento dos colegas, as correlações foram discretas, altamente significativas, sugerindo uma certa

relação entre as variáveis, sendo necessários outros estudos, capazes de esclarecer estes dados.

As correlações entre a meta evitação do trabalho com as variáveis apoio do professor, ajuda e acolhimento dos colegas apresentaram uma correlação negativa. O apoio do professor apresentou o maior escore, sugerindo que quanto maior o apoio docente, menor a orientação à meta evitação do trabalho.

De certa forma, os dados apresentados corroboram a literatura que considera o apoio, tanto do professor quanto dos colegas, como fator que influencia a motivação dos aprendizes e, conseqüentemente, o envolvimento acadêmico (RYAN E PATRICK, 2001; TURNER ET AL., 2002, entre outros). É importante mencionar que dados de correlação não permitem influência de causalidade. Mas pode-se razoavelmente concluir, com apoio da literatura (AMES, 1992), que há dependência entre as estruturas do ambiente de aprendizagem e as orientações motivacionais. As análises de regressão, apresentadas a seguir, dão apoio a essa conclusão.

As análises de regressão buscaram identificar se as percepções pessoais de apoio do professor e dos colegas contribuem significativamente com a meta aprender. Os resultados confirmam as expectativas teóricas revelando que as percepções do apoio do professor são preditoras desta meta. Em contraste, o apoio do professor mostrou contribuir negativamente para a predição da meta evitação do trabalho.

Tomados em conjunto, os resultados encontrados alinham-se com estudos anteriores e endossam a relevância de considerar os aspectos do ambiente de sala de aula, indicando que estes influenciam a orientação motivacional dos aprendizes. Não é demasiado lembrar que, de acordo com a literatura, a

percepção dos alunos acerca do contexto social de sala de aula tem implicações para sua motivação e engajamento acadêmico (AMES, 1992; PINTRICH et al., 2003; ZUSHO; PINTRICH, 2001; WOLTERS, 2004, entre outros). Para esses autores, os aspectos do ambiente de sala fornecem informações que influenciam o comportamento do aprendiz, podendo levá-los a se envolverem, com qualidade ou não, nas tarefas escolares. Neste estudo, um dos aspectos considerados foi o apoio do professor, percebido pelo adolescente, que mostrou exercer influência na motivação acadêmica, corroborando a afirmativa de Wood et al. (1976) e Brophy (1999), segundo a qual o apoio docente tem como função auxiliar cognitivamente e motivar o aprendiz a se envolver, com qualidade, nas atividades escolares.

Finalizando, cumpre ressaltar que o presente estudo deve ser visto como uma abordagem exploratória inicial da temática da motivação de adolescentes e suas relações com as percepções do contexto social de sala de aula. Neste sentido, serão necessárias outras investigações visando compreender melhor este fenômeno e superar as limitações desta investigação, que serão apresentadas a seguir.

Limitações deste estudo

Algumas limitações em relação a esta pesquisa merecem ser retomadas e consideradas em estudos futuros. Entre elas, pode ser ressaltado o teor das perguntas que compõem o instrumento. Apesar da pesquisadora ter realizado um

estudo piloto, existe a possibilidade de que os adolescentes não tenham compreendido adequadamente o sentido de algumas frases. Trata-se de uma temática ainda pouco explorada no Brasil. Muitas questões passaram por um processo de tradução, mas ainda é preciso fazer algumas adaptações para torná-las mais adequadas ao público adolescente. Uma outra limitação encontra-se relacionada ao tamanho da amostra, com 320 adolescentes, sendo necessário cautela quanto a generalizações a respeito dos resultados desta pesquisa.

Outro ponto que merece ser reavaliado refere-se às variáveis ajuda e acolhimento dos colegas, que apresentaram baixos índices de correlação e predição. Este fato pode estar relacionado ao número reduzido de questões (três para cada variável), ou então, a problemas de interpretação. No caso da variável ajuda dos colegas, a questão cultural também pode ter exercido influência, pois, talvez, os adolescentes não estejam habituados a cooperarem com o aprendizado de seus colegas de sala. De acordo com Slavin (1996) e Woolfolk et al. (2001), as habilidades de cooperação precisam ser desenvolvidas nos aprendizes e o professor deve auxiliá-los neste processo.

O tamanho do instrumento é outro item que merece atenção. Houve muitas reclamações por parte dos adolescentes quanto ao número de questões do questionário aplicado. É importante destacar que 6,44% da amostra abandonou o questionário pela metade e alguns responderam de forma muito rápida, o que pode ter comprometido a objetividade das marcações por parte dos alunos. Como sugestão, talvez seja necessário dividir a aplicação do instrumento em dois momentos.

As metas de realização, *performance*-aproximação e *performance*-evitação, não foram incluídas na escala motivacional desta pesquisa. Incluí-las em

investigações futuras pode contribuir para novas informações acerca deste objeto de estudo. Outro aspecto a ser mencionado refere-se aos os itens relativos aos apoios do professor que são limitados a algumas formas e situações, no entanto seria bastante enriquecedor que futuras investigações contemplassem outras situações de apoio.

Em síntese, torna-se evidente a necessidade de mais estudos sobre esta temática. É válido, também, reforçar a importância da complementação de metodologias que permitam melhor compreensão do fenômeno estudado. Considera-se que o aporte metodologias diferentes é necessário, no sentido de permitir diferentes aproximações em relação ao objeto de estudo.

Implicações educacionais

Existe um consenso entre pesquisadores de que na adolescência pode ocorrer um declínio na motivação acadêmica (ANDREMAN; MAEHR, 1994; RYAN; PATRICK, 2001; URDAN;PAJARES, 2001, entre outros). Este desinteresse tem sido objeto de preocupação de muitos professores. O presente trabalho traz algumas contribuições para docentes e demais profissionais da educação que lidam com o público jovem.

O desinteresse acadêmico pode ocorrer por uma série de fatores, mas a literatura tem apontado o ambiente de sala de aula como um fator bastante influente. Os resultados desta pesquisa, aliados a outros estudos já

mencionados, reforçam a importância de se considerar o contexto social de sala de aula quando se deseja motivar os alunos para o aprendizado.

Entre os resultados mais relevantes desta investigação está a relação do apoio prestado pelo professor com a motivação acadêmica dos adolescentes. Há fortes indicativos de que alunos que se sentem apoiados pelos seus professores, tanto instrucionalmente quanto emocionalmente, têm maiores probabilidades de se envolverem com mais qualidade nas atividades escolares. Logo uma indicação educacional é que professores devem proporcionar de modo mais efetivo apoios aos seus alunos.

Cabe lembrar que o apoio envolve diferentes dimensões da prática docente, entre elas pode-se citar: organização das aulas e materiais, oferecer *feedback*, proporcionar atividades interessantes, desafiadoras e ligadas com a vida real, elogiar, dar pistas, questionar, proporcionar ambientes cooperativos e muitos outros (ONRUBIA, 2001). Para Wood et al.(1976), faz parte do apoio docente capturar o interesse dos alunos, mantendo-os motivados e envolvidos nas atividades escolares. Além disso, o auxílio prestado pelo professor deve ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento dos aprendizes, ou seja, contribuir para o progresso cognitivo destes jovens.

É pertinente destacar a importância de a escola e/ou professores adequarem os contextos de sala de aula para as necessidades de desenvolvimento dos adolescentes. Diferentes fases do desenvolvimento exigem diferentes contextos de aprendizagem. Segundo Hargreaves et al. (2001), existem algumas transições que precisam ser consideradas pela escola, ou seja, é preciso dar atenção ao fato de que, no início da adolescência, os alunos estão passando por uma série de transformações (sociais, físicas e cognitivas) e, além disso, a sociedade

também tem passado por uma série de transformações, configurando-se de forma muito diferente do que há anos atrás. Os autores complementam que a escola não tem se adequado a estas mudanças, o que pode também estar contribuindo para o desinteresse dos jovens pelas atividades escolares. De acordo com Ryan e Patrick (2001), os ambientes educacionais que são sensíveis a estas mudanças têm sido associados a bons resultados acadêmicos.

Anderman e Maehr (1994) enfatizam que, quando se deseja promover uma motivação positiva para o aprendizado, é preciso ter consciência de que o ambiente de sala de aula é o foco para mudanças. Neste sentido Hargreaves et al. (2001) observam que os professores são os elementos chave para o processo de mudança. Qualquer tentativa de transformações não surtirá efeito a menos que afetem a maneira pela qual os docentes ensinam seus alunos.

A falta de preparo do professor em estar lidando com o público adolescente se deve, em parte, a determinados cursos de formação docente. Seria importante que a formação universitária contemplasse mais as questões da motivação ligadas às práticas pedagógicas, capacitando melhor o futuro professor a lidar com os jovens. Mas, independentemente disto, muitas coisas estão alcance da escola e dos professores, no sentido de estarem melhorando sua relação com os adolescentes e, conseqüentemente, o envolvimento destes com as atividades escolares, entre elas estão: fornecer o apoio, cognitivo e motivacional, e adequar o contexto educacional às necessidades de desenvolvimento dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P. **Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada**. 2005. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- AMES, C. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on motivation in education**. v. 1. New York: Academic Press, 1984, p. 177-203.
- _____. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 261-271, 1992.
- ANDERMAN, E. M. The middle school experience: effects on math and science achievement of adolescents with LD. **Journal of Learning Disabilities**, n. 31, p. 128-138, mar./apr. 1998.
- ANDERMAN, E. M.; AUSTIN, C. C.; JOHNSON, D. M. The development of goal orientation. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. **Development of Achievement Motivation**. San Diego, California: Academic Press, 2002, p. 197-220.
- ANDERMAN, E. M.; MAEHR, M. L. Motivation and schooling in the middle grades. **Review of Educational Research**, v. 64, n. 2, p. 287-309, 1994.
- ARCHER, J. Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 19, p. 430-446, 1994.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 55-62, 2004.
- BEANE, J. A.; BRODHAGEN, B. L. Teaching in Middle Schools. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2002, p. 1157-1174.
- BEN-ARI, R.; ELIASSY, L. The differential effects of the learning environment on student achievement motivation: a comparison between and complex instruction strategies. **Social Behavior and Personality**, v. 3, p. 143-166, 2003.
- BERRY, R. L. Creating cooperative classrooms. **The Educational Digest**, v. 69, n. 2, p. 39-42, oct. 2003.
- BLUMENFELD, P.C. Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal Theory. **Journal of Education Psychology**, v. 84, n. 3, p. 272-281, 1992.

BOEKAERTS, M. The one-line motivation questionnaire: a self-report instrument to assess students' context sensitivity. In: PINTRICH, P. R.; MAEHR, M. L. (Eds.). **Advances in Motivation and Achievement**. v. 12. Amsterdam: Elsevier Science / JAI, 2002, p. 77-120.

_____. Adolescence in dutch culture: a self regulative perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and education: international perspectives**. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2003, p. 99-122.

BONG, M. Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. **The Journal of Educational Research**, v. 97, n. 6, p. 287-297, jul./aug. 2004.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 12, n.2, p. 361-367, 1999.

BOX, J. A.; LITTLE, D. C. Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. **Journal of Instructional Psychology**, v. 30, n. 4, p. 285-287, dec. 2003.

BRATEN, I.; STROMSO, H. Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, p. 371-388, 2004.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em 12 set. 2005.

BROOKS-GUNN, J.; REITER, E. O. The role of pubertal processes. In: FELDMAN, S.S.; ELLIOTT, G. R. **At the threshold: the developing adolescent**. Cambridge: Harvard University Press, 2000, p. 16-53.

BROPHY, J. **Toward a model of the value aspectos of motivacion in education: developing appreciation for particular learning domains and activities**. **Educational Psychologist**, v. 34, n. 2, p. 75-85, 1999.

BURATTO, A. L. O.; DANTAS, M. R. C.; SOUZA, M. T. O. M. **A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino – USF**, v. 6, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2001.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004a, p. 9-36.

_____. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004b, p. 58-77.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Adolescence and education: contemporary trends in brazilian research. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and education: international perspectives**. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2003, p. 215-236.

BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 251-277.

CALDAS, R. F. L.; HÜBNER, M. M. C. O desencantamento com a prender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 3, n.2, p. 71– 82, jul./ago. 2001.

CARDOSO, L. R. **Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização**: um estudo no ensino superior. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CHAMBERS, B.; ABRAMI, P. C. The relationship between student team learning outcomes and achievement, causal attributions, and affect. **Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 1, p. 140-146, mar. 1991.

CHIU, M. M. Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: how to improve student problem solving and time on-task. **American Education Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 365-399, sum. 2004.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

COVINGTON, M. V.; DRAY, E. The developmental course of achievement motivation: a need-based approach. . In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. **Development of Achievement Motivation**. San Diego, California: Academic Press, 2002, p. 33-56.

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.

DOWSON, M.; MCINERNEY, D. M. Psychological parameters of Students’ social and work avoidance goals: a qualitative investigation. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 35-42, 2001.

DOWSON, M.; MCINERNEY, D. M. What do students say about their motivational goals?: towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 28, p. 91-113, 2003.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on Motivation in Education**. v. 3. San Diego, California: Academic Press, 1989, p. 139-186.

ELLIOTT, G. R.; FELDMAN, S. S. Capturing the Adolescent Experience. In: FELDMAN, S. S.; ELLIOTT, G. R. **At the threshold: the developing adolescent**. Cambridge: Harvard University Press, 2000, p. 1-13.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

FERNANDES, M. I. A. O. S. **Redação individual e em cooperação em sujeitos com dificuldades de aprendizagem escolar**. 2000. 179 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

FINKELSTEIN, B. Is adolescence here to stay?: historical perspectives on youth and education. In: URDAN, T.; PAJARES, F. **Adolescence and Education: general issues in the education of adolescents**. v.1. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2001, p. 1-32.

GHAITH, G. M. The relationship between cooperative learning, social support and achievement. **System**, v. 30, n. 3, p. 263-273, 2002.

GOLDSTEIN, L.S. The relational zone: the role of caring relationship in the co-construction of mind. **American Educational Research Journal**, v. 36, n.3, p. 647-673, 1999.

GREENE, B. A.; MILLER, R. B.; CROWSON, H. M.; DUKE, B. L.; AKEY, K. L. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 29, p. 462-482, 2004.

GREENO, J. G.; COLLINS, A. M.; RESNICK, L. B. Cognition and learning. In: BERLINER, D.C.; CALFEE, R. (orgs.). **Handbook of education psychology**. New York: Macmillan, 1996, p. 15-46.

GUIMARÃES, S. E. 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). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004a, p. 78-95.

_____. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b, p. 177-199.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. 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, 2004, p. 143-150.

GUNTHER, I. A. Preocupações de adolescentes: Os jovens têm na cabeça mais do que bonés. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 12, n.1, p. 61-69, 1996.

HALL, E. W. Questions & answers regarding cooperative learning in rural special education classes. **The Exceptional Parent**, v. 34, n. 3, p. 31-34, mar. 2004.

HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K. E.; ELLIOT, A. J.; TAUER, J. M.; CARTER, S. M. Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. **Journal of Educational Psychology**. v. 92, n. 2, p. 316-330, 2000.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

HENDERSON, V. L.; DWECK, C. S. Motivation and Achievement. In: FELDMAN, S. S.; ELLIOTT, G. R. **At the threshold**: the developing adolescent. Cambridge: Harvard University Press, 2000, p. 308-329.

HICKEY, D. T. Motivation and contemporary socio-construtivist instructional perspectives. **Educational Psychologist**. v. 32, n. 3, p. 175-193, 1997.

HOY, A. W.; DEMERATH, P.; PAPE, S. Teaching adolescents: engaging developing selves. In: URDAN, T.; PAJARES, F. **Adolescence and Education**: general issues in the education of adolescents. v.1. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2001, p. 119-161.

INLAY, L. Safe schools for the roller coaster years. **Educational Leadership**, v. 62, n. 7, p. 41-43, apr. 2005.

KAPLAN, A.; MAEHR, M. L. Adolescents' achievement goals. In: Pajares, F.; Urdan, T. (Eds.). **Academic Motivation of Adolescents**. Greenwich, Conn: Information Age Publishing, 2002, p. 125-167.

KRAMARSKI, B.; MEVARECH, Z. R. Enhancing mathematical reasoning in the classroom: the effects of cooperative learning and metacognitive training. **Amercian Educational Research Journal**, v. 40, n. 1, p. 281-310, spr. 2003.

LAM, S.; YIM, P.; LAW, J.; CHEUNG, R. W. Y. The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. **Bristish Journal of Educational Psychology**, v. 74, p. 281-296, 2004.

LIANG, X. Cooperative learning as a sociocultural practice. **The Canadian Modern Language Review**, v. 60, n. 5, p. 637-668, jun./jul. 2004.

LOCATELLI, A. C. D. **A perspectiva de tempo futuro como um aspecto da motivação do adolescente na escola.** 2004. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MACHADO, N. M. L. **A escola ideal:** como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar. 2005. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MACHADO, O. A. **Evasão dos alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MADESEN, J.; GUDMUNDSDOTTIR, S. Scaffolding children's in the zone of proximal development: a classroom study. Paper (**European Conference on Educational Research**, September 19-21, 2000). Disponível em : <<http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikajoner/ecerjm.html>> Acesso em: 03/05/2004.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.

MEECE, J. L. The classroom context and students' motivational goals. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in Motivational and Achievement.** v. 7. Greenwich, Conn.: JAI Press Inc., 1991, p. 261-285.

MEECE, J. L.; HERMAN, P.; MCCOMBS, B. L. Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. **International Journal of Educational Research**, v. 39, p. 457-475, 2003.

MIDGLEY, C.; MIDDLETON, M. J.; GHEEN, M. H.; KUMAR, R. Stage-environment fit revisited: a goal theory approach to examining school transitions. In: MIDGLEY, C. (Ed.). **Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 109-14.

MIDGLEY, C.; KAPLAN, A.; MIDDLETON, M. Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n.1, p. 77-86, 2001.

MODELL, J.; GOODMAN, M. Historical perspectives. In: FELDMAN, S. S.; ELLIOT, G. R. **At the threshold:** the developing adolescent. Cambridge: Harvard University Press, 2000, p. 93-122.

MOLL, L. C. Through the mediation of others: vygotskian research on teaching. In: Virginia Richardson (Ed.) **Handbook of Research on Teaching.** Washington, DC: American Educational Research Association, p. 111-129, 2001.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: SOLÉ, I.; ZABALA, A. et al. **O construtivismo em sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 123-151.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 3, 2000, p. 323-367.

PAJARES, F.; CHEONG, Y.F. Achievement goal orientations in writing: a developmental perspective. **International Journal of Educational Research**, v. 39, p. 437-455, 2003.

PALACIOS, J. O que é adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.1, p.263-272.

PALACIOS, J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.1, p.309-322.

PATRICK, H. Re-examining classroom mastery goal structure. In: PINTRICH, P. R.; MAEHR, M. L. (Orgs.). **Advances in Motivation and Achievement**. v. 13. Amsterdam: Elsevier / JAI, 2004, p. 233-263.

PATRICK, H.; ANDERMAN, L. H.; RYAN, A. M. Social motivation and the classroom social environment. In: MIDGLEY, C. (Ed.). **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p. 85-108

PATRICK, H.; YONN, C. Early adolescents' motivation during science investigation. **The Journal of Educational Research**, v. 97, n. 6, p. 319-328, jul./aug. 2004.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Difusão europeia do livro. Coleção "saber atual". São Paulo: 1968.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ciências naturais / Secretaria da Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

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

PINTRICH, P. R.; CONLEY, A. M.; KEMPLER, T.M. Current issues in achievement goal theory and research. **International Journal of Educational Research**, v. 39, p. 319-337, 2003.

PRICE, L. F. The Biology of Risk Taking. **Educational Leadership**, v. 62, n. 7, p. 22-26, apr. 2005.

RAMOS, G. G. **A motivação do adolescente para a matemática**: uma contribuição para a formação de professores no ensino superior. 2003. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROESER, W. R.; GALLOWAY, M. K. Studying motivation to learn during early adolescence: a holistic perspective. In: Pajares, F.; Urdan, T. (Eds.). **Academic Motivation of Adolescents**. Greenwich, Conn: Information Age Publishing, 2002, p. 331-372.

RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. **American Educational Research Journal**. Washington, v. 38, n. 2, p. 437-460, sum. 2001.

SANTOS, A. M. R. **O papel da mediação para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa e da autonomia na construção de projetos hipertextuais**. 1999. 199 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

SEIFERT, T.L.; O'KEEFE, B. A. The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, p. 81-92, 2001.

SISTO, F. F.; COLABORADORES. Avaliando a satisfação escolar no ensino fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004, p. 167-183.

SLAVIN, R. E. Cooperative learning and the cooperative school. **Educational Leadership**, v. 45, p. 7-13, nov. 1987.

_____. Synthesis of research on cooperative learning. **Educational Leadership**, v. 48, p. 71-82, fev. 1991.

_____. Research for the future: research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. **Contemporary Educational Psychology**, v. 21, p. 43-69, 1996.

_____. Comprehensive approaches to cooperative learning. **Theory into Practice**, v. 38, n. 2, p. 74-79, 1999.

TOLLEFSON, N. Classroom applications of cognitive theories of motivation. **Educational Psychology Review**, v. 12, n. 1, p. 63 – 83, 2000.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática de sala de aula. In: MOLL; L.C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 151 – 168.

TURNER, J. C.; MIDGLEY, C.; MEYER, D. K.; GHEEN, M.; ANDERMAN, E. M.; KANG, Y.; PATRICK, H. The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multimethod study. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 1, p. 88-106, 2002.

URDAN, T.; MIDGLEY, C. Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. **Contemporary Educational Psychology**, v. 28, p. 524-551, 2003.

URDAN, T.; PAJARES, F. (Eds.). **Adolescence and Education: general issues in the education of Adolescents**. v.1. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2001.

URDAN, T.C. Achievement goal theory: past results, future directions. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in motivation and achievement**. v. 10. Greenwich, CT: JAI Press, p. 99-141, 1997

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VEENMAN, S.; DENESSEN, E.; VAN DEN AKKER, A.; VAN DER RIJT, J. Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students during help seeking and help giving. **American Educational Research Journal**, v. 42, n. 1, p. 115-151, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALMSLEY, A. L. E.; MUNIZ, J. Cooperative Learning and its effects in a high school geometry classroom. **Mathematics Teacher**, v. 96, n. 2, p. 112-116, feb. 2003.

WOLTERS, C. A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n.1, p. 179-187, 2003.

WOLTERS, C. A. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 2, p. 236-250, jun. 2004.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

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

WOOLFOLK, A. H.; DERMERATH, P.; PAPE, S. Teaching adolescents. In: URDAN, T.; PAJARES, F. (Eds.). **Adolescence and education**. v. 1. Greenwich, Conn: Information Age Publishing, 2001, p. 119-161.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

ZUSHO, A.; PINTRICH, P. R. Motivation in the second decade of life. In: URDAN, T.; PAJARES, F. **Adolescence and Education**: general issues in the education of adolescents. v.1. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, 2001, p. 163-200.

APÊNDICES

APÊNDICE A : Modelo de questionário piloto

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÕES DO AMBIENTE

As questões deste estudo pedem que você reflita e responda com sinceridade. Por favor, marque com um X a opção que representa melhor como você percebe o ambiente de sala de aula, na disciplina de Ciências.

Idade: _____ anos _____ meses Sexo: () Feminino () Masculino

1. Nas aulas de Ciências, eu quero aprender o máximo que puder mesmo que para isso eu precise estudar bastante.

() () () () ()
nada verdadeiro só um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

2. Eu *não* gosto do professor de Ciências porque ele dá muita coisa pra fazer.

3. Eu gosto dos exercícios de Ciências que me fazem aprender, mesmo que eu cometa muitos erros.

4. Eu *não* acho importante estudar muito a matéria de Ciências, pois dá trabalho e leva tempo.

5. Eu *não* gosto das tarefas de Ciências porque eu preciso pensar muito para conseguir respondê-las.

6. Eu *não* gosto de estudar Ciências porque tem que ler muito.

7. Aprender os conteúdos de Ciências é importante para mim.

8. Se a tarefa de Ciências é muito difícil para mim, eu *não* faço.

9. É importante aprender a matéria de Ciências, mesmo que eu precise estudar bastante.

10. Eu gosto das tarefas de Ciências que me fazem pensar.
11. Eu não faço perguntas nas aulas de Ciências mesmo que eu *não* tenha entendido os conteúdos.
12. Eu faço o mínimo possível nas aulas de Ciências.
13. Eu gosto de estudar Ciências mesmo que tenha que ler muito.
14. Eu tento fazer as tarefas de Ciências, mas se for difícil desisto logo.
15. Eu quero me dar bem nas aulas de Ciências, mas *não* quero estudar muito.
16. Eu *não* gosto dos conteúdos de Ciências que sejam muito difíceis, prefiro os mais fáceis.
17. Eu me esforço nas aulas de Ciências, porque eu quero aprender toda a matéria.
18. *Não* gosto de fazer tarefas de Ciências que exigem que eu me esforce.
19. Meu professor de Ciências se preocupa em verificar se eu entendi o conteúdo.
20. Quando estou com dúvidas peço ajuda aos meus colegas de sala.
21. Os meus colegas de sala acreditam que é importante ser meu amigo.
22. Nas aulas de Ciências, o professor dá mais atenção para os alunos inteligentes.
23. Quando tenho dúvidas nas aulas de Ciências, *não* faço perguntas pois meus colegas de sala vão tirar “ sarro” de mim.
24. Meu professor de Ciências acha importante ser meu amigo.
25. Meus colegas de sala *não* gostam de mim.
26. Nas aulas de Ciências, sempre fazemos trabalhos em equipe.
27. Meu professor me ajuda a entender como as aulas de Ciências são importantes para minha vida.
28. Meus colegas de sala se importam comigo.
29. Quando estou com dificuldades meu professor de Ciências explica as coisas para mim.

30. Quando tenho dúvidas no conteúdo de Ciências, nenhum colega de sala quer me ajudar.
31. Nas aulas de Ciências cada um faz a sua atividade sozinho, não fazemos atividades em equipe.
32. Meu professor de Ciências mostra que gosta de mim.
33. Meu professor de Ciências sempre me ajuda quando preciso.
34. Meus colegas de sala se importam com o meu aprendizado e sempre me ajudam.
35. Meu professor de Ciências se importa com o meu aprendizado.
36. Meu professor de Ciências dá atividades ligadas com a vida real.
37. Nas aulas de Ciências cada um quer aparecer mais que os outros.
38. Meus colegas de sala me ajudam a aprender.
39. Meu professor de Ciências quer que todos os alunos entendam bem a matéria.

APÊNDICE B: Modelo de questionário

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÕES DO AMBIENTE

As questões deste estudo pedem que você reflita e responda com sinceridade. Por favor, marque com um X a opção que representa melhor como você percebe o ambiente de sala de aula, na disciplina de Ciências.

Idade: _____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

1. Nas aulas de Ciências, eu estudo pra valer.

() () () () ()
 nada verdadeiro só um pouco verdadeiro meio verdadeiro bastante verdadeiro totalmente verdadeiro

2. Não gosto das tarefas de Ciências que dão trabalho e levam tempo, prefiro as atividades que são fáceis de fazer.

3. Eu presto atenção nas aulas de Ciências .

4. Quanto mais difícil o conteúdo de Ciências mais eu me esforço para aprender.

5. Eu não gosto das tarefas de Ciências porque eu preciso pensar muito para conseguir respondê-las.

6. Eu não gosto de estudar Ciências porque tem que ler muito.

7. Quando os exercícios de Ciências são um pouco difíceis para mim, tenho preguiça de fazer.

8. Nas aulas de Ciências, estou preocupado em melhorar meu aprendizado.

9. Eu faço as tarefas de Ciências porque estou interessado em entender a matéria.
10. Nas aulas de Ciências, eu estudo o mínimo para passar de ano.
11. Eu não me importo de ter que ler muito para entender os conteúdos de Ciências.
12. Eu tento fazer as tarefas de Ciências, mas se for difícil desisto logo.
13. Eu quero me dar bem nas aulas de Ciências, mas não quero estudar muito.
14. Eu não gosto dos conteúdos de Ciências que sejam muito difíceis, prefiro os mais fáceis.
15. Eu só faço as tarefas de Ciências porque sou obrigado a fazer.
16. Não gosto de fazer tarefas de Ciências que exigem que eu me esforce.
17. Minha professora de Ciências se preocupa em verificar se eu entendi o conteúdo.
18. Os meus colegas de sala querem ser meus amigos.
19. Nas aulas de Ciências, a professora dá mais atenção para os alunos que tiram notas altas.
20. Quando tenho dúvidas nas aulas de Ciências, não faço perguntas pois meus colegas de sala vão tirar “ sarro” de mim.
21. Minha professora de Ciências dá atividades interessantes.
22. Meus colegas de sala não gostam de mim.
23. Minha professora de Ciências dá trabalhos em equipe.
24. Minha professora me ajuda a entender como as aulas de Ciências são importantes para minha vida.
25. Nas aulas de Ciências, meus colegas de sala não ajudam quem está com dificuldades para aprender.

26. Quando estou com dificuldades minha professora de Ciências explica as coisas para mim.
27. Quando tenho dúvidas no conteúdo de Ciências, nenhum colega de sala quer me ajudar.
28. Nas aulas de Ciências cada um faz a sua atividade sozinho, não fazemos atividades em equipe.
29. Minha professora de Ciências mostra que gosta de mim.
30. Minha professora de Ciências sempre me ajuda quando preciso.
31. Nas aulas de Ciências, meus colegas de sala se importam com o meu aprendizado e sempre me ajudam.
32. Minha professora de Ciências não se importa com o meu aprendizado.
33. Minha professora de Ciências dá atividades ligadas com a vida real.
34. Nas aulas de Ciências cada um quer aparecer mais que os outros.
35. Nas aulas de Ciências, meus colegas de sala me ajudam a aprender.
36. Minha professora de Ciências quer que todos os alunos entendam bem a matéria.