

MARÍLIA CORRÊA KOBAL

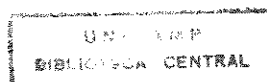
***MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

Orientador: Prof. Dr. *Pedro José Winterstein*

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação Física

Campinas - 1996



| | |
|-------------|-------------------------------------|
| UNIDADE | BC |
| N.º CHAMADA | K791m |
| V. E. | |
| TOMBO BC | 29.247 |
| PROC. | 667/9.6 |
| C | <input type="checkbox"/> |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | R\$ 11,00 |
| DATA | 05/11/96 |
| N.º CPD | |

CM-00095397-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA - FEF

K791m Kobal, Marília Corrêa
Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física / Marília Corrêa Kobal. -- Campinas, SP : [s. n.], 1996.

Orientador: Pedro José Winterstein
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

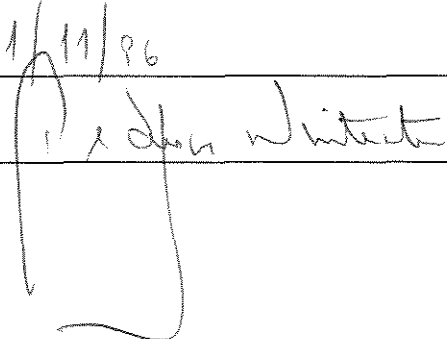
1. Educação física-Estudo e ensino. 2. Motivação na escola. 3. * Educação física escolar. 4. * Motivação-aprendizagem. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

MARÍLIA CORRÊA KOBAL

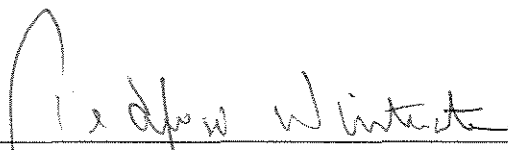
***MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Marília Corrêa Kobal
e aprovada pela Comissão Julgadora
em 22 de março de 1996.

Data: 11/11/96

Assinatura: 

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Pedro José Winterstein (Orientador)



Profa. Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva-Mercuri



Prof. Dr. Ademir de Marco

À minha família, em especial ao Jefferson, à Beatriz e ao Henrique (companheiros desta árdua caminhada), bem como a meus pais, pois foram todos eles os meus grandes incentivadores e colaboradores.

Aos colegas de profissão, na esperança de que essas reflexões auxiliem na Educação dos alunos, a fim de que esta ocorra num contexto de Felicidade.

“Cada um de nós precisa conhecer-se a si mesmo através do aprendizado da leitura do livro que nós mesmos somos. Este livro é o nosso corpo. Aí estão escritos os grandes ensinamentos da vida. (...) As necessidades, os desejos, as emoções e os sentimentos constituem a base de seu código lingüístico. (...) É dentro deste contexto que se pode perceber a delicada tarefa educativa da Educação Física.”

Silvino Santin

AGRADECIMENTOS

- À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.
- Ao meu professor, orientador e amigo, Pedro José Winterstein, pelo tratamento dedicado e atencioso a mim dispensado.
- À Banca Examinadora, pela disponibilidade em participar efetivamente dos processos de qualificação e defesa de tese, contribuindo para meu aperfeiçoamento pessoal e do trabalho.
- À Profa. Dra. Vilma Leni Nista Piccolo, pelo carinho e atenção dispensados na orientação da metodologia qualitativa desta pesquisa.
- Ao professor e amigo João Batista Freire da Silva, pelo grande incentivo em relação à continuidade da minha vida acadêmica.
- À coordenadora pedagógica da escola onde foi realizada a pesquisa, bem como aos professores de Educação Física da mesma, por acreditarem e possibilitarem a realização desta pesquisa.
- Aos alunos que se dispuseram a participar deste trabalho.
- À colega e amiga Maria Neide Izar Marson, responsável pela revisão deste trabalho.
- Às colegas e amigas do Grupo de Estudos- Aspectos Psicopedagógicos na Educação Motora, pelo apoio e amizade demonstrados.
- Aos funcionários da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, acolhendo-me sempre com prontidão e carinho.
- A meus familiares, pela compreensão, paciência e auxílio.
- Aos amigos, que me ouviram e incentivaram em todos os momentos.

MARÍLIA CORRÊA KOBAL

***MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação Física

Campinas - 1996

RESUMO

Este trabalho foi realizado com a finalidade de verificar as tendências motivacionais (intrínseca e extrínseca) dos alunos em aulas de Educação Física, entendendo-se por motivação intrínseca, o interesse do indivíduo pelos aspectos inerentes à atividade e por motivação extrínseca, executar a tarefa visando recompensas externas a ela. Pretende-se também verificar a relação do motivo de realização destes alunos com a tendência motivacional (intrínseca ou extrínseca) dos mesmos. O motivo de realização é considerado importante nas aulas de Educação Física devido aos tipos de tarefas propostas, onde há oportunidade de vencer desafios e de auto-superação, implicando em resultados adequados à avaliação. As tendências deste motivo são a expectativa de sucesso, o medo do fracasso 1 (noção de incompetência que o indivíduo tem de si mesmo) e o medo do fracasso 2 (medo das conseqüências sociais do fracasso). O referencial teórico deste trabalho fundamenta a pesquisa realizada com 96 alunos de 7ª e 8ª séries de uma escola particular de Campinas/SP, onde são aplicados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário (contendo questões fechadas e abertas), e um gride de avaliação do motivo de realização. Pelas características destes instrumentos, foram necessárias análises quantitativa e qualitativa. Os resultados da pesquisa indicaram que os referidos alunos são mais motivados intrinsecamente para as aulas de Educação Física e apresentaram maior índice de medo do fracasso 2. Analisando-se as tendências do motivo de realização destes alunos, foi encontrada uma maior expectativa de sucesso nos meninos, enquanto que as meninas demonstraram maior medo do fracasso 2. Não foi verificada relação entre as tendências motivacionais intrínseca e extrínseca e o motivo de realização, contradizendo a teoria. Ambas as metodologias utilizadas demonstraram que, de modo geral, os alunos gostam das aulas de Educação Física. Nota-se uma dificuldade no estabelecimento dos limites entre motivação intrínseca e extrínseca, pois em alguns momentos o mesmo indivíduo mostra-se motivado intrínseca e em outros, extrinsecamente. O referencial teórico e as discussões dos resultados da pesquisa de campo enfatizam a importância do predomínio e desenvolvimento da motivação intrínseca para a formação do indivíduo, apontando sugestões para tal. Esta é uma tarefa de co-responsabilidade entre professor e aluno.

LISTA DE TABELAS

| | p. |
|--|-----|
| TABELA 1 - Frequência das alternativas de motivação extrínseca da 1ª questão do questionário..... | 123 |
| TABELA 2 - Frequência das alternativas de motivação intrínseca da 1ª questão do questionário..... | 124 |
| TABELA 3 - Frequência das alternativas de motivação extrínseca da 2ª questão do questionário..... | 125 |
| TABELA 4 - Frequência das alternativas de motivação intrínseca da 2ª questão do questionário..... | 126 |
| TABELA 5 - Frequência das alternativas de motivação extrínseca da 3ª questão do questionário..... | 127 |
| TABELA 6 - Frequência das alternativas de motivação intrínseca da 3ª questão do questionário..... | 128 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| | p. |
| RESUMO..... | 7 |
| LISTA DE TABELAS..... | 8 |
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1. MOTIVAÇÃO..... | 15 |
| 1.1. Motivo como elemento da atividade humana..... | 24 |
| 1.1.1. Motivo de Realização..... | 28 |
| 1.1.2. Motivo de Afiliação..... | 28 |
| 1.1.3. Motivo de Poder..... | 27 |
| 2. MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM..... | 31 |
| 2.1. A motivação é necessária à aprendizagem?..... | 31 |
| 2.2. Motivação e relação professor / aluno..... | 36 |
| 2.3. Motivação e o conceito do “eu” na aprendizagem..... | 43 |
| 3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA..... | 48 |
| 3.1. Conceitos..... | 48 |
| 3.2. Motivação Intrínseca e Extrínseca: qual delas seria mais apropriada para a aprendizagem?..... | 58 |
| 3.3. O papel dos incentivos..... | 66 |
| 4. MOTIVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES FÍSICAS..... | 78 |
| 4.1. Motivação para a Educação Física Escolar..... | 94 |
| 4.2. Educação Física e o prazer nas atividades..... | 99 |
| 5. METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 112 |
| 5.1. Característica da Pesquisa..... | 112 |
| 5.1.2. Objetivos..... | 113 |
| 5.1.3. Delimitação do Estudo..... | 113 |
| 5.2. A Amostra..... | 113 |
| 5.3. Procedimentos Metodológicos..... | 115 |
| 5.3.1. Os Métodos..... | 115 |
| 5.3.2. Os instrumentos de Coleta de Dados..... | 116 |
| 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 123 |
| 6.1. Análise do Questionário..... | 123 |
| 6.1.1. Discussão dos resultados do Questionário..... | 129 |
| 6.2. Análise do Gride de Avaliação do Motivo de Realização..... | 136 |
| 6.2.1. Discussão dos Resultados do Gride..... | 138 |
| 6.3. Apresentação da Análise Comparativa entre o Questionário e o Gride..... | 139 |
| 6.3.1. Discussão da Comparação entre o Questionário e o Gride..... | 139 |
| 6.4. Análise Qualitativa do Questionário..... | 140 |
| 6.5. Discussão Comparativa entre os métodos Quantitativo e Qualitativo utilizados na Pesquisa..... | 154 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 156 |
| ABSTRACT..... | 158 |
| APÊNDICE..... | 159 |
| ANEXO | 162 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 172 |

INTRODUÇÃO

A idéia de pesquisar as tendências motivacionais intrínseca e extrínseca dos alunos em aulas de Educação Física surgiu de uma reflexão sobre uma monografia elaborada ao final do Curso de Especialização em Educação Física Escolar (realizado na FEF - UNICAMP, em 1991). Nesse trabalho, foram pesquisados os fatores que influenciavam na motivação dos alunos de 7ª e 8ª séries, para as aulas de Educação Física e desde então, sentiu-se a necessidade de uma investigação mais profunda destas questões.

Com esta finalidade, definiram-se os objetivos da pesquisa atual, que consistem em verificar:

- a tendência motivacional predominante nos alunos (intrínseca ou extrínseca);
- a relação do motivo de realização destes alunos com a tendência motivacional intrínseca ou extrínseca dos mesmos.

Penetrando no estudo dos aspectos motivacionais intrínsecos e extrínsecos dos alunos desta faixa etária e desta escolaridade, inicia-se o desenvolvimento deste trabalho pela conceituação e análise histórica de termos e teorias psicológicas pertinentes, como é o caso da Motivação, o que é realizado no primeiro capítulo. Ali o leitor terá a oportunidade de rever sua evolução histórica até se deparar com o conceito adotado nesta pesquisa que considera Motivação como o despertar para uma ação, dando-lhe uma direção e mantendo seu curso na consecução de um objetivo. Ela depende essencialmente de três fatores (do indivíduo, do meio ambiente e da situação), havendo uma inter-relação

entre os mesmos. Entendendo a motivação humana como uma das formas pelas quais se pode explicar o comportamento do homem, realiza-se uma abordagem das suas diversas teorias e do Motivo como elemento da atividade humana. Dentre eles, o de Realização é enfocado com maior ênfase, por ser um aspecto bastante importante nas aulas de Educação Física.

No segundo capítulo, tendo como base BRITTO (1989), DECI, RYAN (1985) e HAMACHEK (1970), é analisada a Motivação para a Aprendizagem, iniciando-se pela reflexão da relevância do aluno estar motivado para aprender, focalizando as diversas conexões entre estes dois tópicos, e os fatores que podem influenciá-las. Enfoca-se ainda, especificamente, a Motivação e a relação professor / aluno, ou seja, a partir de uma análise de quem são o professor e o aluno, verifica-se como a motivação para a aprendizagem pode estar inserida neste contexto e quais são seus aspectos intervenientes. Na busca da elucidação destas questões, observa-se a importância do auto-conceito como a consciência da pessoa acerca de sua existência individual, formulada a partir de sua relação com o mundo, tendo em conta todas as crenças, atitudes e opiniões que tem a respeito de si mesma.

No terceiro capítulo, realiza-se uma ampla abordagem da questão central deste trabalho: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Através de autores como DECI, RYAN (1985) e HECKHAUSEN (1980) que citam importantes estudos sobre o assunto, discorre-se inicialmente pelos conceitos de Motivação Intrínseca e Extrínseca os quais também sofreram uma evolução histórica. Assim, entende-se que a Motivação é intrínseca quando a própria atividade fornece a recompensa, isto é, o indivíduo sente-se impelido

para a execução de uma tarefa estimulado pelos aspectos inerentes à mesma, sentindo-se competente e autodeterminado, vivenciando interesse e prazer e percebendo a causa de seu próprio comportamento como interna. A motivação é extrínseca, quando a pessoa realiza uma atividade movida por objetivos externos à própria atividade. Esse é o caso, por exemplo, do aluno que estuda apenas para receber sua mesada ao término do mês e não pela satisfação encontrada no próprio estudo. Em seguida, faz-se uma ligação desses dois tipos de motivação com a aprendizagem, observando que a motivação intrínseca é mais apropriada para a mesma, pois nesta situação, o indivíduo apresenta uma auto-estima adequada (HECKHAUSEN, 1980; DECI, 1985) e fixa por mais tempo a aprendizagem porque, dentre outras coisas, a vê como uma conquista pessoal (WITTER, 1984). Em contrapartida, a aprendizagem motivada extrinsecamente tende a desaparecer, pois não é internalizada, realizando-se mediante objetivos externos à própria atividade (WITTER, 1984; BRITO, 1989). WITTER (1984) destaca, porém, que os dois tipos de motivação estão presentes na aprendizagem. A leitura de SNYDERS (1988) contribui para a reflexão da importância da alegria na escola, assim como a de DECI, RYAN (1985), para a análise do papel dos incentivos na motivação intrínseca do indivíduo. Neste momento, faz-se uma reflexão sobre a avaliação e a competição e sua influência na motivação do indivíduo.

Chegando-se à especificidade desta área, no quarto capítulo examina-se a Motivação para as Atividades Físicas. Compreendendo a motivação como aspecto individual do aluno, salienta-se como fundamental o resgate da ludicidade na educação

(MARCELLINO, 1990). Passa-se então a analisar os aspectos motivacionais das atividades físicas, baseando-se primordialmente em ROBERTS (1992), com enfoque especial para o Motivo de Realização e para os fatores que interferem na motivação intrínseca da pessoa para as atividades físicas e para os esportes. Este referencial teórico remete à importância das teorias sócio-cognitivistas contemporâneas da motivação para a realização as quais sugerem que as perspectivas de metas deveriam influenciar a motivação intrínseca em atividades físicas e esportivas, onde o envolvimento na tarefa fomentaria o interesse intrínseco numa atividade, enquanto que o envolvimento do “eu” (quando o indivíduo se compara com os outros) conduziria a uma diminuição da motivação intrínseca.

Interessante colaboração a respeito do clima motivacional ideal para a aprendizagem em aulas de Educação Física fornece PAPPASIOANNOU (1994), ressaltando que os professores devem possibilitar tarefas de desafio para os alunos, ensinar aspectos de desenvolvimento de aptidão e promoção de saúde, superar as dificuldades dos alunos através de comentários informativos, evitar críticas destrutivas ou apenas meros elogios, promover a autonomia dos alunos, salientar os valores de aprimoramento pessoal e coletivo, além de ser acessível e amigo de todos os estudantes. DECI, RYAN (1985) dão sua contribuição, defendendo a relevância dos esportes e das atividades físicas, enquanto espaço e momento para a autodeterminação, obtenção de feedback da própria competência, e envolvimento sociais. Também realizam uma ampla discussão a respeito da competição, classificando-a como direta (um fator extrínseco, com

o objetivo de vencer) e indireta (uma atividade de livre-escolha, onde o indivíduo preocupa-se com a melhoria da própria habilidade). São feitas análises da competição relacionada à motivação intrínseca, onde produz efeitos diversos em homens e mulheres.

Neste mesmo capítulo será abordada a relação existente entre motivação e emoção, considerando que as aulas de Educação Física são um campo fértil para a manifestação dos mais variados tipos de emoções, bem como das motivações a elas relacionadas. Assim, realiza-se uma abordagem do Prazer em si e, em seguida, ligado à Educação Física, destacando-o como essencial nestas aulas. Autores como ALVES (1991), SNYDERS (1988, 1993), MARCELLINO (1990), BETTI (1992), DECI, RYAN (1985), ROBERTS (1992), consideram que o prazer é um dos aspectos preponderantes para a aquisição do conhecimento e motivação para a aprendizagem.

Portanto, através do referencial teórico exposto nesses quatro capítulos, pretende-se dar suporte para a análise dos resultados da pesquisa, cujo desenvolvimento encontra-se nos quinto e sexto capítulos. Ali encontram-se explicações a respeito das características da pesquisa, da amostra (96 alunos de ambos os sexos, das 7ª e 8ª séries do 1º grau de uma escola particular de Campinas) e dos procedimentos metodológicos. Trata-se de uma Pesquisa que apresenta além da revisão bibliográfica, uma parte de campo com características qualitativas e quantitativas. Os instrumentos de coleta de dados para tal compõem-se de um questionário (com questões abertas e fechadas, visando identificar as motivações intrínseca e extrínseca dos alunos para as suas aulas de Educação Física) e um Gride para Avaliação do Motivo de Realização dos mesmos alunos. No quinto capítulo

são relatados os passos dados não só para a execução da pesquisa em si, mas também para a construção do questionário utilizado na mesma. O questionário está no anexo 1, no final do trabalho, enquanto que o Gride, no anexo 2.

No sexto capítulo são realizadas a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Algumas tabelas são mostradas para facilitar a visualização dos resultados. A ponte entre o referencial teórico e a pesquisa de campo ocorre durante a discussão. Através dela, tenta-se esclarecer os objetivos propostos neste trabalho.

Para concluir são levantadas reflexões mediante algumas considerações finais.

1. MOTIVAÇÃO

O comportamento humano é intrigante e de difícil compreensão. Talvez esteja justamente nesta complexidade a sua riqueza. O modo pelo qual cada indivíduo se relaciona com o mundo depende de uma série de fatores internos e externos, muitas vezes conflitantes entre si e que produzem determinados tipos de comportamento, constituindo-se a motivação humana numa das formas pelas quais pode-se explicar o comportamento do homem. A explicação das causas do comportamento referindo-se à motivação deriva-se provavelmente da psicanálise, que “empregou idéias como energias e forças inconscientes que dirigem o comportamento para servir aos ‘propósitos’ almejados pelas forças” (COFER, 1972, p.2).

BUGELSKY (1956) diz que “motivação não é uma entidade ou força, mas uma expressão que se refere a uma grande variedade de condições que alteram as relações estímulo-resposta”.

Portanto, outros fatores, além da energia ou de forças, determinam o comportamento humano. Os conceitos de motivação usualmente enfatizam um ou a combinação de três tipos de variáveis:

- “1- determinantes ambientais;
 - 2- forças internas (necessidade, desejo, emoção, impulso, instinto, vontade, propósito etc.);
 - 3- incentivo, alvo ou objeto que atrai ou repele o organismo.”
- (WITTER, 1984, p.38)

Quando a pessoa percebe perturbações e deficiências em relação a si mesma e ao meio ambiente, sente necessidades e desejos, estabelece objetivos e intenções, tem escolha e vontade, realiza ações, procurando com isso, obter satisfação, alegria, prazer.

Foram vários os pesquisadores que, especialmente a partir do início do século XX, preocuparam-se em elaborar uma teoria da motivação, cada qual enfocando em seus estudos aspectos que consideravam relevantes para o tema em questão. Desta forma, as teorias da motivação diferem entre si, tornando-se, muitas vezes até complementares.

Algumas delas serão abordadas a seguir até salientar-se aquela que orientará este estudo.

Uma das primeiras teorias que exerceu influência considerável no pensamento contemporâneo foi a da **vontade**. Seu representante é SHOPENHAUER que a vê como o "*fundo íntimo essencial do universo e da vida*", sendo que o mundo visível é o espelho da vontade (GUERRA, 1962).

A segunda teoria é a dos **instintos**, inspirada em DARWIN, no final do século passado, e desenvolvida por McDOUGALL que define instinto como

“uma disposição psicofísica inata ou herdada que determina a seu possuidor perceber ou dar atenção a objetos de certa classe, experimentar uma excitação emocional de qualidade particular ao perceber tal objeto e a atuar em relação a ele de maneira particular, ou pelo menos, a experimentar impulso para tal ação” (McDOUGALL apud MURRAY, 1978, p.17).

WILLIAM JAMES e SIGMUND FREUD¹ foram outros dois defensores da teoria do instinto. FREUD deu ênfase a dois instintos (o sexual e o agressivo), entretanto McDOUGALL elaborou uma lista deles: “o instinto de fuga de algo, de repulsa, de curiosidade, de tenacidade, de degradação própria, de amor-próprio, de paternidade, de reprodução, de fome, o gregário, os de aquisição e construtividade” (MURRAY, 1978, p.17).

Esta teoria prevaleceu durante os primeiros vinte anos deste século, sendo que cada autor ia acrescentando alguns instintos à lista inicial de McDOUGALL, até que por volta de 1920, a lista contava com cerca de 6.000 instintos. Nesta época iniciou-se o ataque à teoria do instinto por JOHN WATSON e outros adeptos do Behaviorismo, os quais tentavam explicar o comportamento com base na aprendizagem (MURRAY, 1978, p.17-18).

Foi quando WOODWORTH apresentou o conceito de **impulso** “para descrever a ‘energia’ que impele um organismo à ação, em contraste com os hábitos que orientam o comportamento numa direção ou noutra” (MURRAY, 1978, p.19). Os impulsos levam o corpo a procurar o equilíbrio. Assim, a motivação passou a definir-se através de impulsos originados do desequilíbrio, instabilidade ou tensão homeostáticos.

¹Alguns autores como Penna (1963), consideram que os estudos na área de motivação iniciaram-se com Freud, ao levantar o problema do porquê na conduta, quando a preocupação deveria ser com a questão do como.

O conceito de impulso formulado por WOODWORTH foi introduzido na psicologia da aprendizagem por TOLMAN, mas foi HULL quem realmente se aprofundou neste estudo.

Para MADSEN (1974, p.82-83), apesar da teoria de HULL ser a mais precisa e sistemática do comportamento, há alguns pontos fracos que foram corrigidos por vários colaboradores e seguidores seus. Dentre esses, destaca-se SPENCE que postulou a importante função do incentivo na motivação. Um outro importante colaborador foi BROWN que concentrou seus esforços no desenvolvimento do conteúdo motivacional desta teoria geral do comportamento. MILLER criou uma teoria dos conflitos aplicada à teoria da personalidade em psicoterapia. BROWN e MILLER trabalharam com MOWRER que elaborou algumas partes da teoria de HULL, aplicando seus resultados na psicoterapia e em outros campos.

Segundo MERCURI (1984, p.131), DOLLARD e MILLER deram sua contribuição elaborando a **teoria da intensidade do estímulo**, segundo a qual um impulso “é um estímulo forte que impele à ação, podendo qualquer estímulo tornar-se um motivo, desde que suficientemente forte”. Estes autores consideram que os motivos humanos, em larga escala, são produto da aprendizagem. Esta teoria foi contestada, pois estados como fome profunda, não levam à ação, e sim à inanição. Verifica-se também, que esta teoria nem sempre pode ser aplicada em relação à melhoria do desempenho.

A **teoria hedônica ou do prazer** origina-se em ARISTÓTELES, PLATÃO E EPICURO e posteriormente ganha como adeptos LOCKE, BENTHAM, MILL, além de FREUD (MERCURI, 1984). Ela relaciona-se com as formulações filosóficas sobre a

razão e a vontade do homem o qual, como consequência, procura o prazer e evita a dor e o sofrimento. O hedonismo foi refutado por psicólogos que não estavam satisfeitos com a dependência da teoria hedonista em relação ao conhecimento privado das experiências de uma pessoa e também ao fato de que, muitas vezes, os adultos fazem coisas que são desagradáveis, existindo pessoas que parecem rejeitar a busca do prazer como sistema de vida.

Mais recentemente, porém, psicólogos como YOUNG, HEBB e McCLELLAND sugeriram versões refinadas da teoria hedonista, com base em experiências que comprovam a existência de mecanismos fisiológicos inatos para o prazer e a dor. McCLELLAND utiliza um modelo de excitação afetiva, segundo o qual certos estímulos ambientais suscitam um estado de prazer ou de dor e uma consequente tendência para abordar ou evitar tais estímulos como objetivos, dependendo da adaptação anterior da pessoa. Assim, “os objetivos anteriormente conhecidos como suscitadores de prazer são abordados, os que provocam dor, são evitados”. Neste sentido, ele define todos os motivos como aprendidos. A excitação afetiva é inata, mas a provisão é adquirida (MURRAY, 1978, p.16).

De acordo com MADSEN (1974, p.83), o psicólogo canadense HEBB foi um dos que mais influenciaram nos campos da motivação e aprendizagem, propondo uma teoria neuro-psicológica iniciada por PAVLOV e continuada por LASHLEY na América, apresentada em 1949. Em 1955, revisando suas hipóteses sobre motivação, apresenta o conceito de estímulo “*arousal*”, um termo hipotético que se refere à função da formação reticular do cérebro.

A concepção do "*arousal*" desempenhou um importante papel na teoria da motivação, e serviu de base para a **teoria da curiosidade** formulada por BERLYNE (apud KLAUSMEIER, 1977, p.254). Ele definiu necessidade cognitiva, curiosidade, motivação, como uma intenção de conseguir informação sobre um objeto, evento ou idéia através de um comportamento exploratório.

A **teoria gestaltista** tem duas fases principais: a clássica, anterior a LEWIN e a fase posterior a ele, embora as duas se prolonguem paralelamente. A fase clássica fundamenta-se no conceito de percepção, estudado primordialmente por WERTHEIMER, KOHLER e KOFFKA.

Em MERCURI (1984, p.146), encontra-se que a **teoria de campo** de LEWIN diz que o objeto da psicologia não é apenas o indivíduo, mas sim uma relação intencional unindo sujeito e objeto. De acordo com o mesmo, "o comportamento de um indivíduo sempre reflete a maneira como ele avalia o seu passado e como prevê o futuro, isso tudo compatibilizado com o princípio da contemporaneidade".

Para MADSEN (1975, p.86-87), MURRAY foi influenciado tanto por LEWIN quanto por FREUD, mas principalmente pelo último, apresentando, em 1938, sua **teoria das necessidades**, considerada por ele como o mais importante aspecto da personalidade. Para ele, uma necessidade é um constructo hipotético, um impulso localizado na cortex cerebral que organiza a percepção, a compreensão, a tendência consciente para atuar e a ação, com a finalidade de direcionar uma insatisfação existente. Desta forma, foram postuladas cerca de quarenta necessidades, divididas em duas categorias: necessidades viscerogênicas (como fome, sede, dor etc.) e necessidades psicogênicas, determinadas por

situações de *pressão* externa, como afiliação, realização, poder etc. MURRAY criou também, um importante instrumento de pesquisa nas áreas de personalidade e motivação humana, o "*Thematic Apperception Test*" (TAT). Através da combinação de métodos clínicos e experimentais, ele facilitou a integração da teoria psicanalítica com outras teorias da personalidade.

McCLELLAND continuou a pesquisa empírica com o TAT e o desenvolvimento da teoria da motivação, dedicando-se a partir de 1953, às pesquisas sobre os motivos de realização e afiliação. Consolida, assim, a aplicação de recursos de medidas e de quantificação ao nível da motivação superior. ATKINSON, um colaborador próximo de McCLELLAND, foi quem desenvolveu uma versão mais sistemática nesta linha **cognitivista** da teoria motivacional (MADSEN, 1974).

A **teoria da dissonância cognitiva** é outro modelo produzido pelo gestaltismo na área da motivação, resumida por FESTINGER (apud MERCURI, 1984, p.146-147) da seguinte forma:

- “1. entre os elementos cognitivos podem existir relações desajustadas e dissonantes;
2. a existência de dissonância determina o surgimento de pressões para reduzi-la e para evitar seu aumento;
3. as manifestações da influência destas pressões incluem mudanças no comportamento, no conhecimento e exposição circumspecta à nova informação e a novas opiniões.”

A **teoria da atividade intrinsecamente motivada** preocupa-se, segundo PENNA (1963), com comportamentos cuja explicação encontra-se na própria execução da atividade, como é o caso das atividades lúdica e exploratória. Esta teoria será objeto de

um estudo aprofundado no capítulo dedicado a uma análise das motivações intrínseca e extrínseca.

O mesmo autor apresenta os dados de MADDI, mostrando que há, a partir de 1968, uma centralização dos estudos sobre os motivos de realização, afiliação, ansiedade e aprovação. Acrescenta a esses, ainda, as pesquisas sobre níveis de atividade, vigilância e atividade exploratória. Com relação às ênfases metodológicas, há um predomínio do método correlacional sobre o experimental.

A **teoria relacional** de NUTTIN (apud MERCURI, 1984) diz que todo comprometimento envolvendo a correlação eu-mundo implica em ameaça à integridade do organismo ou da personalidade. Nesta visão, os motivos inserem-se nos níveis cognitivo, afetivo e bioquímico, sendo indispensáveis ao funcionamento do organismo e da personalidade.

Uma outra linha de pesquisa, a humanista, teve como um dos pioneiros ALLPORT que, em 1937, levou para a América uma *"filosofia personalística"* criada pelo psicólogo alemão STERN. ALLPORT advogava um aspecto ideográfico da personalidade que trata a individualidade da pessoa como um fenômeno único. Assim, sua contribuição para a Psicologia motivacional foi sua **teoria da autonomia funcional**, segundo a qual a motivação de uma pessoa adulta é independente da motivação primária encontrada em crianças e animais. Em meados de 1950, ALLPORT junta-se a alguns psicólogos inspirados pela filosofia existencialista, entre eles MASLOW, um dos líderes desses psicólogos humanistas americanos, particularmente interessado no desenvolvimento da teoria da motivação (MADSEN, 1975, p.89-90).

MASLOW (s/d) formulou uma **teoria hierárquica da motivação humana**, incluindo sete necessidades básicas que se desenvolvem à medida que o indivíduo cresce e amadurece. São elas: 1. fisiológicas; 2. de segurança; 3. de amor e pertinência; 4. de estima; 5. de auto-atualização; 6. desejos de conhecimento e compreensão e 7. necessidades estéticas. Além das necessidades básicas (de deficiência), o homem tem as metanecessidades que são necessidades de crescimento (justiça, bondade, ordem e unidade). As necessidades básicas devem ser satisfeitas, na ordem citada, antes das metanecessidades.

Neste breve resgate histórico da evolução das teorias motivacionais, foi possível observar as diversas abordagens feitas por diferentes estudiosos, bem como a maior ou menor profundidade com que as estudaram e, por isso, chegar a conceitos de motivação cujos pontos de referência podem diferir. Pode-se citar os conceitos de motivação adotados por NISSEN e YOUNG (apud PENNA, 1963, p.16): o primeiro diz que motivação é um estado ou fator de sensibilização do indivíduo, diante de um determinado tipo de estímulo; já YOUNG, assume um ponto de vista funcionalista e a conceitua como “fator que desperta, mantém e dirige o comportamento no sentido de certo ‘goal’ ou meta”.

MURRAY (1978, p.20) adverte, porém, que apesar de não haver concordância a respeito de um conceito único de motivação,

“há um acordo geral em que um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Não é diretamente observado, mas inferido do seu comportamento ou, simplesmente, parte-se do princípio de que existe a fim de explicar-se o seu comportamento.”

Nos últimos dez anos, a **Teoria Cognitiva** dominou os estudos sobre motivação humana, e esta é a linha que será adotada neste estudo.

1.1 Motivo como elemento da atividade humana

WINTERSTEIN (1992) define motivo como um constructo hipotético referente a um fator interno que desencadeia uma ação, dando-lhe uma direção, mantendo seu curso direcionado a um objetivo e finalizando-a.

Sabendo-se que o motivo é um elemento do complexo total da atividade humana e que, se suficientemente estimulado, dará lugar a um ato que tenha conseqüências específicas, pode-se dizer que ele é antes um instrumento para orientar a conduta do homem do que um fator de explicação desta (KOBAL, 1991).

Tanto a motivação por impulso como por incentivo são necessárias para o desempenho do individuo numa determinada atividade. De acordo com SAWREY e TELFORD (1976), entende-se por incentivo “o objeto ao qual a atividade se dirige, à condição ou mudança de condição que desperta ou satisfaz um motivo”. Segundo LOGAN (1970, p.176), “a motivação por impulso refere-se à origem interna da energia psicológica, direcionando o organismo a fazer algo”, como é o caso do indivíduo que encontra-se faminto. Por outro lado, a “motivação por incentivo refere-se à expectativa do organismo de recompensa por dar uma resposta particular”. Neste caso, ela é vista como um *empurrão* para uma meta, mas distingue-se da meta em si.

Segundo MURRAY (1978), os motivos podem ser classificados em dois grupos:

1. Inatos ou Primários: constituídos pelas exigências orgânicas e fisiológicas.
2. Adquiridos ou Secundários: formados pelas necessidades sociais de origem externa, como determinados hábitos, por exemplo.

Este mesmo autor relata que os motivos sociais envolvem o indivíduo em relação a outras pessoas e, segundo essa interação, recebem o nome de afiliação, agressão, poder, assistência etc.

McCLELLAND (apud SOUZA, 1972) diz que o comportamento das pessoas difere de acordo com os motivos que regem suas ações, destacando como básicos três motivos: o de realização, o de afiliação e o de poder.

1.1.1. Motivo de Realização: HECKHAUSEN (1965) o definiu como a busca da melhoria ou manutenção da própria capacidade nas atividades onde é possível medir o próprio desempenho, sendo que a execução das mesmas pode levar a um sucesso ou a um fracasso. Assim sendo, o motivo de realização pode apresentar expectativa de sucesso ou medo do fracasso, podendo este manifestar duas tendências: o medo do fracasso 1 (MF 1), referindo-se à noção de incompetência que o indivíduo tem de si mesmo, e o medo do fracasso 2 (MF 2), que diz respeito ao medo das conseqüências sociais do próprio fracasso. Segundo COFER (1972, p.98), tanto na tendência de alcançar o sucesso como na de evitar o fracasso, três fatores devem ser considerados: “a força da tendência, ou motivo, a expectativa ou probabilidade de sucesso (ou fracasso) e o valor de incentivo do sucesso (ou o valor negativo de incentivo do fracasso)”. O primeiro é uma característica individual, enquanto que os outros dois são fundamentalmente situacionais. A expectativa

de sucesso é responsável pela ocorrência de respostas instrumentais à realização, ao passo que o medo do fracasso inibe ou suprime respostas relativas à realização (COFER, 1972).

De acordo com MURRAY (1978, p.155), McCLELLAND definiu a realização como um padrão de excelência, ou “como um desejo de alcançar o sucesso”.

Pessoas motivadas para a realização, empenham-se em tarefas de maneira eficiente, geralmente são autoconfiantes, preferem a responsabilidade individual e o conhecimento de seu desempenho. São diligentes nas atividades acadêmicas e da comunidade, escolhendo trabalhar com especialistas do que com amigos, e resistem às pressões sociais. “Gostam de enfrentar riscos moderados em situações que dependem de suas próprias aptidões e capacidades, mas não quando se trata de puras situações de sorte” (MURRAY, 1978, p.157). O desenvolvimento deste motivo depende, entre outros fatores, da educação familiar que se recebe, notando-se que, comumente, indivíduos com nível elevado deste motivo têm mães exigentes e que cultivam a independência de seus filhos. Este motivo é um dos mais estudados, com ênfase por McCLELLAND e ATKINSON (na América) e por HECKHAUSEN e seguidores (na Alemanha). Ele também é muito importante nas aulas de Educação Física, uma vez que nelas encontram-se situações de desafio devido ao tipo de tarefas propostas, proporcionando resultados adequados à avaliação, de forma a permitir a auto-superação e a vivência de sucesso ou fracasso. Existem fatores relevantes determinando o motivo de realização, tais como o nível de aspiração, a norma de referência e a atribuição (WINTERSTEIN, 1992), que serão abordados a seguir de acordo com a visão deste autor.

O nível de aspiração é o nível de rendimento que uma pessoa pretende alcançar numa determinada tarefa, conhecendo qual foi seu desempenho na mesma anteriormente. Para determiná-lo, o indivíduo escolhe uma das várias alternativas, sendo que as expectativas correspondem ou não à capacidade do mesmo. O indivíduo se propõe a alcançar determinados objetivos, os quais podem mudar após o sucesso ou o fracasso na realização da atividade. Desta forma, as pessoas que apresentam o motivo de realização adequado, optam por metas compatíveis com suas capacidades, geralmente com um nível médio de dificuldade nas quais o resultado depende do próprio esforço. No entanto, os indivíduos que têm medo do fracasso, normalmente escolhem objetivos abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente ou inadequadamente acima destes, incorrendo num fracasso inevitável. Ao optar por uma meta aquém de rendimentos anteriores, o indivíduo certamente a atingirá, evitando assim, um possível insucesso. Porém, ao empreender pouco esforço na ação, deixa de vivenciar com plenitude o sucesso.

A norma de referência diz respeito aos diferentes parâmetros necessários para a avaliação dos resultados de rendimentos. Ela pode ser individual (avaliação por critério) ou social (avaliação por norma); é individual quando se compara o rendimento de um indivíduo com um outro realizado anteriormente pelo mesmo; é social quando a comparação do rendimento é feita segundo um padrão determinado para todo o grupo. De acordo com HECKHAUSEN (apud WINTERSTEIN, 1992), pode haver uma melhoria na motivação ao utilizar-se a norma de referência individual, pois desta forma o indivíduo vivencia adequadamente os sucessos e fracassos, determinando realisticamente seu nível de aspiração. Isto se reveste de importância no aspecto educacional, porque a norma de

referência utilizada para a avaliação dos alunos pode influenciar positiva ou negativamente a sua motivação.

Quanto à atribuição, ela significa a busca da(s) causa(s) que podem explicar os resultados obtidos pelo indivíduo, tanto quando ele obtém sucesso na execução de uma atividade, quanto quando obtém fracasso. A localização da causa pode ser interna (capacidade, esforço) ou externa (dificuldade da tarefa, acaso). Indivíduos que têm expectativa de sucesso geralmente atribuem a causa de seus resultados a sua capacidade e esforço, enquanto que os que apresentam medo do fracasso, atribuem-na à dificuldade da tarefa ou ao acaso, como falta de sorte, por exemplo (WINTERSTEIN, 1992).

1.1.2. Motivo de Afiliação: é a necessidade de se estar entre pessoas numa relação afetiva. A presença dos amigos ou do grupo é mais importante do que a execução da tarefa em si. A formação deste motivo parece estar vinculada a uma educação paternalista, que cultiva a dependência e os laços familiares. As pessoas que apresentam este motivo normalmente têm um sentimento de auto-estima baixo e são levadas a um sentimento de incapacidade, mas há também o aspecto positivo, pois é no motivo de afiliação que estão baseadas a fidelidade e a lealdade dos grupos sociais (VERNON, 1973).

1.1.3. Motivo de Poder: é característico de pessoas que têm ascendência ou exercem influência sobre outras. Segundo VERNON (1973), o motivo de poder manifesta-se pelo desejo de dominação. A influência deste domínio pode ser positiva ou negativa, isto é, se o indivíduo com motivo de poder for uma liderança positiva, com característica gregária

cooperativa, pode exercer uma boa ascendência. Caso esta dominação signifique ações individualistas ou egoístas, causando danos aos demais indivíduos, torna-se negativa.

PENNA (1963) considera que, freqüentemente, os motivos derivados do ego prevalecem sobre os do tipo biológico. São eles: auto-estima, auto-atualização, preservação de "*status*", auto-consistência, nível de aspiração, perspectivas temporais e segurança. A estes pode-se juntar os de natureza cognitiva: exploração, curiosidade, resolução de problemas e outros. Entretanto, o comportamento de um indivíduo numa determinada situação é provocado pelo motivo que lhe proporciona a maior probabilidade de atingir um objetivo ou sanar uma deficiência. Tudo isto indica que

“existem tantos motivos diferentes quanto categorias de relações entre indivíduos e meio ambiente. Eles se desenvolvem ao longo da ontogênese como disposições de avaliação relativamente estáveis. As pessoas se diferenciam pelo tipo e intensidade de sua manifestação individual” (WINTERSTEIN, 1991, p.3).

Um comportamento pode também ser impulsionado pela motivação *inconsciente* que, por sua vez, tem dois sentidos diversos de explicação: ou o comportamento da pessoa é governado por necessidades, objetivos e intenções dos quais ela não tem consciência, ou o comportamento provoca efeitos dos quais ela está inconsciente (KRECH, CRUTCHFIELD, 1963). No primeiro caso, o indivíduo não distingue exatamente a causa de seu comportamento e, no segundo, ele não tem noção nem ciência dos efeitos causados pelo mesmo, não conseguindo relacionar o efeito àquele comportamento.

Numa determinada situação, vários motivos opostos podem estar influenciando o comportamento do indivíduo, e isso é capaz de constituir-se num conflito de motivos, trazendo como consequência um estado de dúvida, de insegurança, de hesitação, de perplexidade.

2- MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

2.1. A motivação é necessária à aprendizagem?

A aprendizagem é um elemento cultural fundamental para a sobrevivência do homem no contexto em que vive. É a partir dela que, relacionando-se com o mundo, vai construindo e adquirindo as *próteses* necessárias à ampliação de suas funções naturais para a sobrevivência. Quanto mais se explora o ambiente, maior possibilidade de construção de conhecimento, ou seja, de aprendizagem. Esta exploração, baseada na curiosidade, é que conduz o homem a aprender. Como o comportamento humano é energizado, direcionado, orientado, enfim, motivado, temos que a aprendizagem também o é. E sendo motivada, ela ocorre na interação do homem com o meio.

Que tipo de aprendizagem deve existir nas escolas? FREIRE (1989) afirma que parecem estar matriculadas as cabeças dos alunos nas escolas e não seus corpos. Destaca a importância de uma educação de corpo inteiro, salientando que a inteligência encontra-se em todas as partes do mesmo. Para ele, inteligência é capacidade vital de adaptação.

Na discussão a respeito da mudança dos vestibulares da UNICAMP, ALVES (1995) relata a reflexão feita pelos envolvidos na mesma:

"Que tipo de inteligência é aquele que deve ser cultivado nas escolas?" -essa foi a primeira pergunta que se fez. E a resposta: 'Não queremos alunos que saibam de cor os mapas e os seus caminhos já conhecidos. Para isso basta ter boa memória. Queremos alunos que, sabendo a 'linguagem' dos mapas, sejam capazes de encontrar os caminhos em mapas que nunca viram'."

A educação que implica na aprendizagem é um processo permanente, contínuo, buscando “o desenvolvimento constante, consciente, responsável e crítico do homem, assim como sua interrelação com a realidade, em função de sua transformação e aperfeiçoamento sócio-político-econômico e cultural” (BRITTO, 1989, p.63). Esta visão educacional supõe o aluno como centro do processo educacional, com sua participação muito mais ativa do que passiva, sendo sua aprendizagem baseada no comprometimento e na auto-iniciativa. Esta concepção de educação tem sido aplicada em algumas escolas, mas acontece que, às vezes, este processo de construção do conhecimento torna-se mais demorado do que o tradicional, e nossa sociedade imediatista não tem *paciência* de esperar por dinâmicas e resultados mais consistentes. Um dos grandes obstáculos para a aplicação eficaz desta pedagogia é a televisão que, além de gerar uma inversão de valores, torna os indivíduos passivos, acomodados e dependentes. É assim que, muitas vezes, se encontra o aluno na escola, alienado, sem interesse por esforçar-se na busca de resoluções que lhe tragam conhecimento efetivo, fazendo apenas aquilo que lhe agrada no momento, de forma inconseqüente. Com frequência, ele e a própria família acabam delegando a educação exclusivamente à escola, isentando-se de sua responsabilidade e de sua atuação crítica e consciente no processo educativo.

“É, pois, a partir da vivência escolar atuante e autodirigida que ele irá se desenvolvendo como pessoa flexível e independente, pronta a assumir sua própria aprendizagem, a avaliar a contribuição do outro, a optar livremente, a autogovernar-se inteligentemente, responsabilizando-se pela sua participação no mundo” (BRITTO, 1989, p.67-68).

Considerando a motivação e a aprendizagem centrada no estudante, tem-se que a primeira consiste na “força que impulsiona na direção de sua auto-realização² e está totalmente ligada à participação e à co-participação do estudante no contexto sócio-educacional” (BRITTO, 1989, p.81). Este contexto envolve a interação das pessoas em busca da segurança, além da solução e orientação para seus problemas emocionais e sociais.

LOGAN (1970, p.173) alerta para uma combinação entre motivação e aprendizagem. Como a “aprendizagem é vista como um potencial para o comportamento” e a motivação como ativadora do desempenho real, “aprendizagem e motivação combinam multiplicativamente para determinar o rendimento”. O rendimento ocorre somente quando há o envolvimento da aprendizagem e da motivação em algum grau.

Este mesmo autor declara que a motivação nem sempre tem um efeito direto sobre a aprendizagem, mas a afeta indiretamente. Considera-se, desta forma, que “a motivação é necessária ao rendimento e afeta sua natureza”, implicando, portanto, na sua necessidade para a aprendizagem (p.175). Além disso, se a motivação é responsável em parte por aquilo que é vivenciado e sendo significativo aquilo que se vivencia ou se pratica, tem-se a aprendizagem como consequência. Em alguns casos, a motivação é tão elevada que não leva a um bom nível de aprendizagem. Na aprendizagem as duas origens da motivação (por impulso e por incentivo) devem estar presentes e, se uma delas falhar, a

²Auto-realização supõe que a pessoa reconheça e aceite o que está se passando dentro dela e, em consequência, se modifique praticamente a cada instante e progrida em complexidade. (EVANS apud BRITTO, 1989, p.81)

aprendizagem não ocorrerá de forma satisfatória. Citando LOGAN (1970, p.177), “o organismo precisa querer algo e também esperar obtê-lo para estar motivado. Estes dois lados da moeda são a motivação por impulso e por incentivo, respectivamente”.

BUGELSKY (1956, p.257-258) ao tentar responder a questão formulada no presente subtítulo, argumenta que a motivação torna-se ou não necessária à aprendizagem dependendo da sua definição. Desta forma, caso se entenda motivação como estimulação ou uma energização, e aprendizagem como “associação de estímulos e respostas”, a primeira é necessária à segunda. Continuando sua análise, afirma que as tentativas experimentais para provar a desconexão entre aprendizagem e motivação foram equivocadas, mesmo quando se enfoca a aprendizagem incidental e a aprendizagem não intencional. Ela é incidental quando “o sujeito não tinha por que aprender determinado material, mas assim mesmo o aprendeu”, e é não intencional quando “o sujeito aprendeu o material sem saber o que tinha aprendido e sem ligar muito para o fato de tê-lo aprendido ou não”. Nestes casos fica realmente difícil afirmar que o indivíduo não estivesse motivado para aprender. A visão da relação entre motivação e aprendizagem demonstrada por este autor, denota o referencial teórico da psicologia experimental, calcado no empirismo de SKINNER, embora com indícios de avanços científicos, pois suas investigações parecem ir além da característica empirista. Nesta, concebe-se o conhecimento como produto dos estímulos recebidos do meio ambiente pelo homem, considerando-o uma “caixa vazia” prestes a ser moldada através desses estímulos.

De qualquer forma, vale lembrar que há um consenso entre os autores de que todo comportamento é motivado, mas a complexidade consiste nas variáveis motivacionais

envolvidas no mesmo. No entanto, a motivação constitui-se num aspecto importante no contexto educacional servindo como fio condutor para uma série de circunstâncias de aprendizagem, onde o indivíduo deve manifestar interesse pela atividade, a fim de que seja o sujeito na construção de seu próprio conhecimento. WITTER (1984, p.40) salienta que “parece, entretanto, que é a falta de motivação para a aprendizagem, e não as respostas em que ela aparece positivamente, que mais tem merecido a atenção de todos”. Continua enfatizando que os problemas relacionados à motivação para a aprendizagem, alcançam todas as faixas etárias e de escolaridade, não se limitando ao alunado, mas atingindo também professores, coordenadores, orientadores educacionais, psicólogos e o próprio diretor. Neste caso, a falta de motivação tem raízes na ausência de formação profissional adequada, nos baixos salários, na desvalorização social do professor, na falta de estrutura física e pedagógica onde trabalha, no excesso de alunos nas turmas de aula, bem como no elevado número de locais onde se vê compelido a trabalhar para garantir sua sobrevivência. Tudo isto acarreta um desinteresse em atualizar-se pedagogicamente, não aceitando e nem empenhando-se em novas propostas de ensino³. Considerando o professor como *peça* essencial na motivação do aluno, WITTER (1984, p.43) afirma que “contar com um docente motivado é também garantir melhoria nas condições ambientais que asseguram motivação para a aprendizagem por parte do aluno”.

³ Esta situação parece estar arraigada a um estigma segundo o qual o professor não é visto como um outro profissional qualquer. Resgatar o verdadeiro papel deste profissional, requer uma reflexão profunda e principalmente vontade política, com atuação em vários segmentos, desde uma melhor formação do professor, com reflexo positivo no produto final: o aluno.

A motivação para a aprendizagem implica também no conhecimento de suas dimensões intrínsecas e extrínsecas. Desta forma, a motivação é intrínseca quando a aprendizagem torna-se reforçadora por ela mesma, sendo a tarefa feita com prazer, e é extrínseca quando a aprendizagem ocorre para atingir a um outro propósito, como por exemplo, passar de ano, receber uma recompensa prometida etc. WITTER (1984, p.45) destaca que, na prática, estes dois tipos de motivação estão presentes, embora seja importante lembrar que, mesmo empregando-se recursos extrínsecos, espera-se obter motivação intrínseca, pois a “aprendizagem baseada apenas em motivação extrínseca tende a deteriorar-se, tão logo seja satisfeita a necessidade ou alvo extrínseco. Na motivação intrínseca, ela tende a se manter constante”. No entanto, a relevância desta discussão consiste em que para a obtenção de uma adequada relação motivação-aprendizagem, deve-se operar modificando a situação. A motivação para a aprendizagem não implica necessariamente em criar novos motivos no aluno, mas em canalizar os já existentes em direção aos objetivos da mesma. Embora a aprendizagem incidental ou não motivada possa ocorrer, a intenção de aprender é necessária para uma aprendizagem significativa e eficiente (SAWREY, TELFORD, 1976).

2.2. Motivação e relação professor/aluno

O professor, assim como o aluno, nasceu em um local e época determinados, carregando uma história de vida cujos fatores determinam seu comportamento. O conhecimento do professor é construído no seu cotidiano, não sendo apenas fruto de sua formação escolar/acadêmica, mas de outros âmbitos como os sociais, religiosos, sindicais,

políticos, comunitários etc.. Desta forma, ele é um ser do mundo numa conexão constante com o mesmo, e as relações estabelecidas entre ele e o aluno só podem ser analisadas a partir de situações concretas de sua história e de sua vida (CUNHA, 1990).

A relação professor/aluno reveste-se de fundamental importância, pois pode deixar marcas no indivíduo por muito tempo. É relevante resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la, a fim de que o processo pedagógico ocorra em direção aos objetivos propostos.

O aluno de que se fala neste trabalho, é o adolescente cujas características peculiares serão analisadas a seguir. A palavra adolescência significa *crescer para a maturidade*. Esta fase de transição da vida infantil para a vida adulta é caracterizada por uma série de transformações corporais e psíquicas as quais têm influência direta no comportamento da pessoa.

Estas mudanças ocorrem tanto nos meninos quanto nas meninas, mas algumas são diversas em cada sexo, tanto na sua estrutura como no tempo em que ocorrem. É nesta fase que os adolescentes manifestam uma preocupação extremada com seu corpo em transformação, principalmente comparando-o com os padrões veiculados pela mídia. Uma série de indagações passa por suas mentes, tornando-os muitas vezes instáveis em seu temperamento e ansiosos. Por este motivo, o professor deve estar atento, pois algumas dessas atitudes podem significar um pedido de ajuda, tendo uma função relevante no auxílio da formação desse jovem.

Outro aspecto importante para esta faixa etária é a preocupação com a sexualidade. As questões corporais estão aí extremamente ligadas e, dependendo do grau de

conhecimento sexual e maturacional que o adolescente tem do seu próprio corpo, ele constrói uma auto-imagem mais ou menos positiva, interferindo no seu comportamento.

Por todas as razões expostas acima, este indivíduo apresenta mudanças marcantes nos estímulos que dão origem a emoções, bem como na forma da resposta emocional. As emoções agradáveis como prazer, afeição, felicidade ou curiosidade, ocorrem com menos frequência e intensidade, especialmente durante os anos iniciais da adolescência.

Mesmo não sendo peculiar do adolescente, a resistência à autoridade adulta é mais exacerbada nesta época, sendo também uma das maneiras mais comuns pelas quais eles se auto-afirmam.

O grupo de colegas e amigos exerce grande influência sobre as atitudes do aluno, conduzindo à manifestação de comportamentos extrovertidos, introvertidos, de liderança etc. As aulas de Educação Física podem colaborar para uma socialização mais adequada, através de seus conteúdos e estratégias específicas.

Para o desenvolvimento de sua independência, é imprescindível a atuação afetiva e segura dos pais e dos professores, mostrando os caminhos, esclarecendo as dúvidas e impondo limites que serão gradualmente alargados conforme manifestação da capacidade maturacional do indivíduo.

Dai a relevância do professor como motivador. Não se deseja com isso delegar esta função única e exclusivamente a ele, mas sem dúvida é o professor “o principal responsável pelo arranjo de condições que motivem o aluno a aprender e tornem a própria aprendizagem de novas respostas suficientemente reforçadora para motivar a aprendizagem” (WITTER, 1984, p.43).

De acordo com esta autora, após alguns anos de pesquisa, existem algumas medidas para se obter o fomento da motivação para a aprendizagem, sendo uma das principais, cuidar do auto-conceito da pessoa. É importante também que o aluno empenhe-se na tarefa a ser executada e que veja a aprendizagem como uma conquista pessoal. Acrescenta ainda que, em diversas oportunidades, pôde observar que “quando os alunos partilhavam da definição, não apenas dos objetivos, mas também de outros aspectos do processo ensino-aprendizagem, o nível de empenho nas tarefas, de motivação para a aprendizagem, crescia” (WITTER, 1984, p.44).

O educador também deve estar ciente de que o aluno só aprende significativamente os conteúdos ou informações que estiverem de acordo com seus ideais e que favoreçam seu crescimento como pessoa. Por essa razão, o conteúdo da aprendizagem deve estar estreitamente relacionado com a realidade do aluno. É a partir da cultura que o aluno traz para a escola que o professor, num processo de interação constante com o aluno, lhe facilita a apropriação da cultura elaborada. Isso implica numa coerência interrelacionando a Proposta Educacional da escola, o Plano de Curso (atividades diretamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem) e o Plano de Ensino (específico para cada disciplina e série), porque a motivação para a aprendizagem necessita destas bases sólidas, porém flexíveis, no sentido de uma constante avaliação de toda esta dinâmica. Diante desta visão do todo, o professor poderá optar por um conteúdo programático não repetitivo, mas gradativo em complexidade, de acordo com as necessidades e o ritmo de desenvolvimento de seus alunos. Segundo BRITTO (1989, p.90),

“os resultados favoráveis de um curso serão alcançados à medida que o conteúdo se afigure real para o autêntico ‘desabrochamento’ das forças motivadoras do educando, isto é, que todos os aspectos da aprendizagem a ser experienciada por ele sejam plenamente aceitos pelo seu ‘Eu’, como elementos positivos e favoráveis ao seu crescimento como pessoa.”

Desta forma, o conteúdo vivenciado pelo aluno deverá ser capaz de lhe proporcionar problemas que irão conduzi-lo a uma “atuação constante e inovadora, pois o conjunto de seus objetivos, assim como suas atitudes, não são fixos e imutáveis, mas estão em constante atualização (...) favorecendo o desenvolvimento da práxis educacional” (BRITTO, 1989, p.91).

FREIRE, M. (1983) destaca que o papel do professor enquanto participante também, é o de coordenar, é o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos.

Sentindo-se co-responsável pela própria aprendizagem, o aluno substituirá a disciplina externa (imposta) pela auto-disciplina, o que irá lhe favorecer maior independência e enriquecimento de sua personalidade.

Outro aspecto interessante na relação professor/aluno é o abordado por SAWREY, TELFORD (1976), onde o professor pode auxiliar o aluno na transformação da motivação extrínseca para a intrínseca, de forma que ele passe por um processo pelo qual uma dependência de incentivos externos (motivação extrínseca) dê lugar a incentivos inerentes à atividade (motivação intrínseca). Esta mudança consiste na utilização de procedimentos de ensino que levem o aluno a vivenciar sucessos e fracassos de modo que constituam estimulantes para maior esforço e auto-superação, tornando a aprendizagem significativa e

reforçadora por si própria. Isto contribui para a melhoria da auto-imagem ou auto-conceito do aluno, aspecto que será analisado no próximo subcapítulo. Deste modo, a motivação extrínseca deveria ser interpretada como expediente temporário, utilizado até que os interesses e o entusiasmo se associassem ao processo de aprendizagem e a motivação se tornasse intrínseca. Como se poderá notar mais adiante, a transformação de motivação intrínseca em extrínseca também pode ocorrer, o que não é considerado o melhor para o indivíduo, segundo autores como DECI, RYAN (1985).

É importante observar a influência que as condutas dos professores exercem nas atitudes dos alunos e na sua formação em geral. Analisando sob esse prisma a relação professor/aluno nas aulas de Educação Física, foram relatadas por AICINEMA (1991) algumas pesquisas mostrando a importância do comportamento do professor afetando positiva ou negativamente a conduta do estudante em relação a estas aulas. Algumas delas indicaram que quando a metodologia usada pelo professor permite que os alunos tomem decisões, os resultados favorecem atitudes positivas dos alunos em relação à Educação Física. Uma das conclusões destes estudos mostra que uma ação prudente do professor deveria ser a de quem permite algumas decisões durante as aulas, continuando a manter o controle dos processos envolvidos nas instruções, o que faz interface com as concepções abertas no ensino da Educação Física sugeridas por HILDEBRANDT (1986).

O próprio vocabulário e estilo de vida do professor devem ser coerentes com seus ensinamentos, a fim de favorecer uma atitude positiva dos alunos em relação à Educação Física.

Outros estudos mencionados por AICINEMA (1991), como os de CLARK e BRUMBACH, demonstram a relevância da quantidade e qualidade das interações do professor com os alunos, onde incluem-se o reforço, o feedback e a atenção, de modo que estas interações pessoais favorecem atitudes positivas dos estudantes em direção à Educação Física.

O tratamento dos alunos de maneira desigual, concedendo maior atenção e privilégios a uns, por exemplo, aos mais habilidosos, em detrimento de outros, conduz a uma atitude negativa perante a Educação Física.

Alguns fatores intrínsecos à aula de Educação Física também foram apontados pelo referido autor, através de pesquisas a respeito de atitudes negativas dos alunos frente a este componente curricular. Os estudos de NEMSON destacaram como desfavorável o grande número de alunos por turma, enquanto os de FIGLEY expressam que os alunos não gostam de ser comparados uns aos outros. HURST concluiu como negativo o fato de nivelar alunos com falta de habilidade como piores. Esses estudos apontam a necessidade que os estudantes têm de serem tratados individualmente e com respeito. Esses e outros estudos destacaram como desfavorável o constrangimento do aluno que se vê publicamente embaraçado, como é o caso, por exemplo, de ter sido o último escolhido para jogar. Outro aspecto identificado como constrangedor, é a participação em jogos de eliminação.

Os alunos envolvidos nessas pesquisas salientaram que preferem trabalhar com amigos e com colegas de habilidades semelhantes às suas (BULLOCK, ALDEN; HURST;

ANDERSON). Repetição, progresso lento no andamento das instruções, bem como falta de profundidade nas mesmas, foram destacados pelos estudantes como desmotivantes.

Todos estes aspectos devem ser, na medida do possível, evitados pelo professor durante suas aulas, demonstrando assim competência e conseguindo atitudes positivas dos alunos diante das aulas de Educação Física.

FRIEDMANN (1983) relata e discute duas pesquisas onde são analisadas, por estudantes adolescentes (de 12 a 16 anos), as qualidades do professor ideal de Educação Física. As mais destacadas pelos alunos foram, em ordem decrescente de relevância, a competência profissional, a compreensão e a imparcialidade para com os alunos e aulas interessantes.

Segundo os alunos pesquisados, aulas interessantes são aquelas onde há “aventura e alegria, movimentam-se com energia, todos aprendem habilidades e progridem, são estimulados pelo professor a resolver tarefas de movimento diferentes, sentindo-se bem e felizes”(FRIEDMANN, 1983, p.17).

2.3. Motivação e o conceito do "eu" na aprendizagem

É de vital importância a noção do "*Eu*" na compreensão do desenvolvimento do ser humano como pessoa, pois, sendo o centro da personalidade, reflete-se nas atitudes e comportamentos manifestados pelo indivíduo.

O "*Eu*" é constituído de intelecto, percepções, valores, sentimentos e emoções relativas à própria pessoa e a sua interação com os outros e com o meio ambiente, de

forma que esta relação tenha significado, sentido e valores próprios (BRITTO, 1989, p. 52-53).

De acordo com esta autora, a estrutura do "*Eu*" apresenta algumas características funcionais, tais como a de ser mediador entre o organismo da pessoa e o mundo existencial; introjetar ou não características e valores próprios do contexto existencial, percebendo-os como seus; buscar com segurança, constância e coerência para o ajustamento pessoal e social eficiente (garantindo uma verdadeira aprendizagem); agir e reagir de forma condizente com o "*Eu*" para garantia do equilíbrio global do organismo.

BRITTO (1989, p.54) acrescenta ainda que "o 'Eu' sofre mudanças constantes, à medida que a pessoa vivencia novas aprendizagens, novas experiências, favorecendo sua própria maturidade psíquica". Esta concepção do "*Eu*" é baseada em CARL ROGERS, sendo também apresentadas a seguir as concepções de FREUD e de JUNG.

FREUD o denomina Ego, localizando-se na parte do aparelho psíquico que está em contato com a realidade externa, tendo a tarefa de promover a saúde, segurança e sanidade da personalidade, e como função, a auto-preservação. Com referência aos acontecimentos externos, desempenha essa missão, dando-se conta dos estímulos externos; armazenando experiências sobre os mesmos (na memória); evitando os excessivamente internos (mediante fuga); lidando com estímulos moderados (através da adaptação); aprendendo a produzir modificações convenientes no ambiente, em seu próprio benefício (através da atividade). Em relação às ocorrências internas, obtém controle sobre as exigências dos instintos, decidindo se devem ou não ser satisfeitos, adiando essa satisfação para ocasiões e circunstâncias favoráveis no meio externo, ou suprimindo inteiramente as suas

excitações. O Ego é originalmente criado pelo Id com a finalidade de reduzir a tensão e aumentar o prazer, o que faz, regulando os impulsos do Id, de modo que o indivíduo possa buscar soluções menos imediatas e mais realistas (FADIMAN, FRAGER, 1986).

Estes autores citam que segundo JUNG, “consciente e inconsciente não estão necessariamente em oposição um ao outro, mas complementam-se mutuamente para formar uma totalidade: o SELF”(p.53). Este é um fator interno de orientação diferente do Ego e da consciência, que abarca tanto o consciente quanto o inconsciente; “é o centro desta totalidade, assim como o Ego é o centro da consciência” (p.41). O desenvolvimento do Self não implica na dissolução do Ego, passando este a ser vinculado ao Self, como consequência de um processo longo e difícil de compreensão e aceitação dos processos inconscientes. Assim, o Ego não figura mais como o centro da personalidade, mas como uma das várias estruturas da psique.

DECI, RYAN (1985, p.246) chamam a atenção para o fato de que as experiências dos alunos na escola não desenvolvem apenas seus talentos mentais, “mas também seu ajustamento emocional e bem estar psicológico”. Sendo a escola o contexto das primeiras atividades da infância, e o primeiro agente social não familiar, molda a auto-estima, desenvolve as capacidades, a socialização e os valores pessoais do indivíduo. Por isso, as estratégias motivacionais precisam ser determinadas não apenas em função do rendimento e da realização, mas principalmente pelo impacto causado nestas áreas tão importantes do desenvolvimento. Portanto, a teoria motivacional em Educação deve levar em consideração o indivíduo como um todo.

Como se pôde ver, as reflexões realizadas neste subcapítulo mostram a relevância e a influência do conceito do "*Eu*" na motivação para a aprendizagem. Segundo HAMACHEK (1970, p.13), se na condição de professores pretende-se facilitar a motivação para a aprendizagem mediante o reforço do conceito do "*Eu*", deve-se:

1. Compreender que se ensina o que se é, não simplesmente o que se diz.
2. Compreender que tudo o que se faz ou se diz pode modificar significativamente a atitude de um aluno sobre si mesmo, para o bem ou para o mal.
3. Compreender que os alunos, assim como os professores, se conduzem de acordo com o que parece ser a verdade, significando que, muitas vezes, a aprendizagem não se desenvolve segundo a natureza real dos fatos, mas de acordo com o modo pelo qual os mesmos são percebidos.
4. Estar aberto para não apenas ensinar o conteúdo, mas também a considerar o que este significa para os diferentes alunos.
5. Compreender que é provável que não se obtenha resultados pelo simples fato de dizer a alguém que ele é um indivíduo capaz. Deve-se sugerir este conceito manifestando confiança e criando um clima de respeito mútuo. Uma boa maneira de começar, é a de procurar tempo para escutar o que os alunos têm a dizer, e utilizar suas idéias, quando possível.
6. Sensibilizar-se diante das diferenças de personalidade dos alunos, com a finalidade de utilizar, de modo sensato e apropriado, os incentivos, como o elogio e a censura.

No intuito de fazer uma síntese das abordagens feitas anteriormente sobre motivação para a aprendizagem, alguns itens poderiam ser acrescentados a essas considerações:

7. Orientar e incentivar o aluno a alcançar seus próprios objetivos.
8. Relacionar o conteúdo da aprendizagem com a realidade do aluno.
9. Escolher graus adequados de complexidade das tarefas.
10. Levar ao aluno, sempre que possível de forma imediata, o conhecimento do seu desempenho.

Para finalizar este capítulo, concorda-se com HAMACHEK (1970, p.43) quando ele diz que:

“Quando consideramos a multiplicidade de variáveis do professor, do aluno e do conceito do ‘Eu’, vê-se claramente que não há **um modo ótimo de ensinar**, do mesmo modo que não há **um modo ótimo de aprender**. No entanto, pode-se afirmar que há **muitos modos ótimos de ensinar e de aprender**. Tudo depende do professor, do aluno e, certamente, do momento.”

3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

3.1. Conceitos

Um indivíduo pode se empenhar na execução de uma determinada atividade por vários motivos, alguns deles já mencionados no primeiro capítulo quando se refletiu sobre o motivo como elemento da atividade humana. De uma maneira mais aprofundada, pretende-se, neste capítulo, analisar de que forma os indivíduos podem estar motivados para tal tarefa: intrínseca ou extrinsecamente.

Quando uma atividade atrair uma pessoa a ponto de mantê-la interessada tanto pela execução da mesma como pelo fato de vir a executá-la uma outra vez, ou até uma tarefa semelhante posteriormente, diz-se que ela está intrinsecamente motivada. Ela pode sentir-se competente e autodeterminada, perceber a causa de seu comportamento como interna, sendo as recompensas inerentes à atividade. De acordo com DECI, RYAN (1985, p.66), “a teleologia da motivação intrínseca envolve fazer uma atividade por si mesma, isto é, por seu interesse inerente e pelos afetos e cognições espontâneos que a acompanham”. Tomando uma aula de Educação Física como exemplo, um aluno que se interessa, participando com alegria de uma atividade proposta (como jogar basquetebol), envolvendo-se inteiramente na mesma, sem visar outros objetivos externos ao próprio jogo, é um aluno que pode estar apresentando um comportamento intrinsecamente motivado.

Por outro lado, o indivíduo que realiza uma determinada tarefa visando uma recompensa exterior à mesma, isto é, esperando um retorno que está fora da vivência da própria atividade, está extrinsecamente motivado. Colocando o mesmo exemplo citado anteriormente (uma aula de Basquetebol), o aluno pode participar da mesma, não pelo prazer de participar, mas sim pelo fato de sobressair-se em relação aos outros ou ganhar um prêmio.

Segundo DECI, RYAN (1985, p.32),

“a motivação intrínseca é baseada nas necessidades naturais do organismo para competência e autodeterminação. Ela energiza uma grande variedade de comportamentos e processos psicológicos para os quais as recompensas primárias são experiências de eficiência e autonomia. (...) As necessidades intrínsecas para competência e autodeterminação motivam um processo progressivo de buscar a conquista de desafios ótimos.⁴”

É interessante ressaltar que as necessidades intrínsecas são diferentes dos impulsos primários porque elas não se baseiam em deficiências e não operam ciclicamente, ou seja, tornando-se conscientes, dirigindo para a satisfação e retrocedendo para a tranquilidade, quando satisfeitas. Tanto quanto os impulsos, as necessidades intrínsecas são naturais e funcionam como uma importante forma de energizar o comportamento. “A motivação intrínseca pode interagir com os impulsos no sentido de tanto ampliá-los quanto atenuá-

⁴Estes autores conceituam desafio como *algo que requer toda a extensão de nossas habilidades em tentar alguma coisa nova* (p.33)

los, afetando os caminhos pelos quais as pessoas os satisfazem” (DECI, RYAN, 1985, p. 32).

Será feita agora uma breve análise histórica sobre o conceito de Motivação Intrínseca, buscando em DECI, RYAN (1985) fundamentos para a mesma.

WHITE argumentou a respeito de um novo conceito de motivação que complementaria a teoria do impulso e poderia ser a base de uma teoria motivacional. De acordo com ele, o sentimento de desempenho, de realização que se segue a uma ação é a recompensa que sustenta o comportamento, independente de qualquer reforço baseado em impulsos. As recompensas são inerentes à atividade, ligadas às experiências internas que acompanham o comportamento.

Foi, porém, WOODWORTH quem primeiro delineou uma discussão sobre o comportamento intrinsecamente motivado, dizendo que pode haver um motivo externo para que uma ação se inicie, mas ela transcorre livremente apenas pelo impulso dela mesma. Esta noção foi chamada por ALLPORT de *"autonomia funcional"*. O primeiro relatório contendo o termo *"motivação intrínseca"* foi o de HARLOW. Seguiram-se a ele outros pesquisadores comprovando esta teoria, tais como BERLYNE, WELKER, MONTGOMERY e PREMACK.

FREUD apresentou o conceito de neutralização para explicar a transformação das energias do impulso em energias capazes de motivar uma série de atividades que não

estariam relacionadas ao impulso sexual. A teoria psicanalítica argumenta que o id⁵, estrutura inata, é o ponto de origem dos impulsos. Através de constantes conflitos com o meio ambiente, o ego tem a função de redirecionar ou neutralizar a energia. Esta energia do ego poderia ser chamada de motivação intrínseca, mas tornou-se inadequada para explicar todo tipo de comportamento.

Foi assim que WHITE propôs o conceito de “*effectance motivation*” que é uma energia inata, intrínseca que motiva uma grande variedade de comportamentos e é central para o desenvolvimento da criança. Correspondente a esse conceito, tem-se o sentimento de eficácia ou competência, que significa a satisfação inerente em exercitar e ampliar a própria capacidade. Na psicologia experimental houve, então, uma profunda reformulação na teoria da motivação porque esta hipótese necessitava de um organismo ativo (numa perspectiva teleológica⁶), não de um passivo (perspectiva mecânica). Na Psicologia psicanalítica, WHITE utilizou o conceito de uma energia independente do ego para reinterpretar a teoria de FREUD.

Esta breve análise histórica mostra como o conceito de motivação intrínseca surgiu logicamente das teorias do impulso que dominaram o campo da motivação durante a primeira metade deste século. Desta época para cá, as discussões sobre motivação intrínseca recaem em duas vastas classes dentro da psicologia experimental. Entretanto, a

⁵ Para uma melhor compreensão a respeito da Teoria Psicanalítica de Freud, bem como das demais Teorias da Personalidade, ver HALL, LINDZEY (1973).

⁶ Segundo FERREIRA (1975), teleológico significa *argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final*.

nova psicologia psicanalítica do ego e outras correntes psicodinâmicas concordam com uma energia independente do ego (ou uma motivação intrínseca) para certos tipos de comportamento.

DECI, RYAN (1985) mostram ainda que muitos trabalhos relacionados à motivação intrínseca salientam a importância de um nível moderado de estimulação, tanto no aspecto fisiológico como no psicológico.

Na linha cognitivista, alguns autores procuraram explicar o comportamento intrinsecamente motivado através do constructo psicológico da incongruência, sustentando que as pessoas motivam-se para reduzir toda incongruência ou dissonância entre os estímulos, ou seja, em que extensão as pessoas se aproximam ou evitam cognições discrepantes. FESTINGER (apud DECI, RYAN, 1985, p.22) afirmou, por exemplo, que “duas cognições dissonantes produzem um estado aversivo que motiva as pessoas a comportarem-se de modo a reduzir a discrepância e evitar situações que pudessem produzi-la novamente”. Esses autores citam que um argumento semelhante foi proposto por KAGAN quando diz que muitos comportamentos são motivados pela necessidade de reduzir a incerteza, o que pode ser feito, por exemplo, através da exploração. Ele também sugere que as pessoas reúnem informações para evitar situações desprazerosas ou dolorosas no futuro. Mais tarde verificou-se que este argumento era ineficaz para captar a essência da motivação intrínseca.

Analisando o fato de que as pessoas às vezes agem visando reduzir incongruência ou incerteza e outras vezes para induzi-las, DECI, RYAN (1985, p.23) relatam o que

alguns autores propuseram: “os indivíduos são atraídos por estímulos que provém um ótimo nível de incongruência psicológica”.

A teoria de BERLYNE é a de melhor compreensão dentre as de ótima estimulação, segundo DECI, RYAN (1985). Assim como HUNT, ele vê o organismo humano como um sistema de processamento de informação que utiliza informações do meio ambiente e de sua memória para fazer escalas, através do confronto, aspecto que, segundo ele, é central para a motivação intrínseca. Porém, como descreveu o comportamento intrinsecamente motivado sob bases fisiológicas, ignorou outros teóricos cognitivistas adeptos de explicações em bases psicológicas. O problema mais sério dessas teorias é que elas explicam a direção do comportamento, mas não conseguem explicar como o mesmo é energizado.

Uma outra forma de conceitualizar a motivação intrínseca, considerando-se aspectos psicológicos, é a relacionada tanto às necessidades humanas para a liberdade e interações efetivas com o meio ambiente quanto aos sentimentos de interesse e prazer que estão totalmente envolvidos com estas necessidades.

DECI, assim como DANNER e LONKY, argumentou que “a necessidade de competência leva as pessoas a buscarem e conquistarem desafios que são ótimos para suas capacidades, e a aquisição de competência resulta da interação com os estímulos que estão desafiando” (DECI, RYAN, 1985, p.28). O temperamento emocional e a auto-estima são duas variáveis cujos estudos provaram ser positivos em pessoas intrinsecamente motivadas (DECI, RYAN, 1985, p.67-68). Para estes indivíduos, a atividade precisa ser desafiante, a fim de que a competência percebida ocorra num contexto de

autodeterminação, o que implica na oportunidade de fazer escolhas. Para confirmar esta afirmação, DECI, RYAN (1985, p.59) citam os estudos de SHAPIRA e colaboradores, demonstrando que “as pessoas preferem trabalhar em atividades desafiantes quando elas têm liberdade de escolha”. Isto significa que a tarefa não deve ser nem fácil, nem difícil demais. O nível crescente de dificuldade da tarefa também mantém o indivíduo motivado intrinsecamente. Pode-se estabelecer aí um paralelo entre a motivação intrínseca e o motivo de realização, pois as investigações de WINTERSTEIN (1992) demonstram a importância do nível adequado de complexidade das tarefas para um grau apropriado do motivo de realização.

As teorias que focalizam afetos e emoções iniciando ou ocorrendo simultaneamente ao comportamento intrinsecamente motivado, incluem interesse, prazer e envolvimento direto com o meio, no núcleo de suas explicações, podendo também estes aspectos explicitar a motivação intrínseca. DECI, RYAN (1985) mencionam que IZARD, através de suas pesquisas, reconheceu o interesse como motivador fundamental, enquanto que CSIKSZENTMIHALYI deu grande ênfase ao prazer, argumentando que as atividades intrinsecamente motivadas são as que oferecem prazer na realização da própria atividade, sentindo-se o indivíduo, assim, agradavelmente envolvido. Ele acrescenta que o estado de “*flow*”⁷ aparece sob condições específicas, sendo a mais importante delas o ótimo nível de desafio, o que confirma as teorias discutidas anteriormente. Ao explicar o que CSIKSZENTMIHALYI chama de “*flow*”, HECKHAUSEN (1980) diz que o mesmo

⁷“Flow” tem o significado de fluência, fluidez, ou seja, caráter do que é espontâneo, natural.

refere-se a uma atividade muito feliz, que surge inteira na questão com a qual a pessoa se ocupa: uma atenção que é totalmente absorvida na tarefa e da qual a própria pessoa se esquece. A condição para a experiência do “*flow*” é dada quando a dificuldade da tarefa estimula a própria habilidade. No entanto, se a habilidade for maior que a dificuldade da tarefa, ocorre o aborrecimento; já ao contrário, se a dificuldade da tarefa for superior à habilidade, podem ocorrer sentimentos de ansiedade, preocupação e angústia.

Em síntese, emoções como prazer e interesse acompanham a motivação intrínseca, quando o sentimento de “*flow*” pode significar uma das mais puras instâncias da mesma. Porém, comportamentos não motivados intrinsecamente podem ser orientados pela competência e pelo interesse. O que diferencia, nestes casos, o comportamento intrinsecamente motivado do não motivado intrinsecamente é que no primeiro a pessoa deve sentir-se livre de pressões como recompensas ou contingências.

HECKHAUSEN (1980) afirma que De CHARMS assim como WHITE considera uma motivação primária do homem: a de sentir-se eficiente como causador de mudanças em seu meio. Isto pode significar uma necessidade de autodeterminação, que também está relacionada à necessidade de eficiência ou competência, ou seja, o sentido da própria habilidade. Exigência do meio, recompensa e castigo prometidos, constrangimento - tudo isso pode limitar a possibilidade de escolha, até o sentimento de total dependência (sentir-se como um fantoche). O indivíduo tenta lutar contra isso e, quanto mais consegue ser bem sucedido, mais tem satisfação na própria atividade ficando assim intrinsecamente motivado; quanto mais fracassa, sentindo-se como um brinquedo de uma força exterior, mais vê sua própria atividade desvalorizada, tornando-se extrinsecamente motivado. A noção

de motivação intrínseca é discutida por DE CHARMS (apud DECI, RYAN, 1985, p.30), com base no conceito da percepção do *"local de causalidade"*:

“Quando uma pessoa vivencia o fato de ser a causa de seu próprio comportamento (...) ela considerar-se-á intrinsecamente motivada. Inversamente, quando uma pessoa perceber que a causa é externa a si mesma(...) ela considerar-se-á extrinsecamente motivada”.

A tendência para a autodeterminação está relacionada à necessidade de eficiência, pois o homem desenvolve-se em direção a uma maior autonomia, o que depende da aquisição de diversas competências que o tornem capaz de controlar o meio ambiente. DECI, RYAN (1985) dizem porém, que há diferenças importantes entre os conceitos de controle e autodeterminação; para eles controle refere-se a uma contingência entre o comportamento de uma pessoa e os resultados dela, enquanto que a autodeterminação refere-se à experiência de liberdade em iniciar o próprio comportamento.

Esses autores conceitualizam a motivação intrínseca em termos das necessidades de competência e autodeterminação, mas é importante frisar que não é apenas a necessidade de competência que constitui a base da motivação intrínseca, mas a necessidade de competência autodeterminada.

Em resumo, quando alguém está motivado intrinsecamente, vivencia interesse e prazer, sente-se competente e autodeterminado, percebe a causa de seu próprio comportamento como interna, e experimenta *"flow"*, isto é, a sensação de que as situações transcorrem com envolvimento. Contudo, se o indivíduo sente-se pressionado e

ansioso (o contrário de “*flow*”), está extrinsecamente motivado. Sua auto-estima está no limite, deve haver prazos determinados, ou há alguma recompensa em vista. Segundo as pesquisas de AMABILE; McGRAW, McCULLERS; KOESTNER; RYAN; BERNIERI. HOLT (apud DECI, RYAN, 1985), a presença de características como grande criatividade, flexibilidade e espontaneidade, podem significar motivação intrínseca. HECKHAUSEN (1980) acrescenta ainda que uma atividade extrinsecamente motivada é controlada e que a autonomia está ligada a uma motivação mais intrínseca, a maior interesse, menos pressão e tensão, melhor aprendizado mental, uma emocionalidade mais positiva, uma auto-estima mais elevada, melhor auto-confiança, efeito terapêutico mais constante, melhor saúde física e psicológica, portanto, o inverso do que aconteceria com o controle.

Esse autor também cita os estudos de KRUGLANSKI e seus colaboradores, segundo os quais nem sempre a recompensa em dinheiro (localização externa do motivo) reduz a motivação intrínseca. Isto somente ocorre quando as atividades não estão internamente relacionadas com o dinheiro. Caso a atividade tenha conexão com dinheiro, a recompensa intensifica a motivação intrínseca, pelo interesse, prazer na atividade e perseverança. A questão da relação entre os incentivos e a motivação, será discutida posteriormente neste capítulo.

3.2. Motivação Intrínseca e Extrínseca: qual delas seria a mais apropriada para a aprendizagem?

A aprendizagem por si só deveria atrair o estudante, desafiando-o à construção e conquista do próprio conhecimento. Por que isto geralmente não ocorre nas instituições escolares? Será que os professores são os únicos responsáveis pela motivação dos alunos para a aprendizagem? Não será um fardo pesado demais para eles? Se apenas empregarem recursos extrínsecos à atividade, na intenção de provocar a motivação para a aprendizagem, talvez o aluno só aprenda na presença destes recursos, isto é, através de motivação extrínseca, e não apresente interesse pela atividade em si, não sinta satisfação ao executar a atividade, como se esta motivação partisse dele próprio. O processo ensino-aprendizagem é uma construção conjunta professor/aluno, assim como a motivação para o mesmo.

O problema da motivação dos alunos na escola parece bem mais amplo, atingindo a estrutura escolar como um todo: a sistematização, a obrigatoriedade, progressos a longo prazo (quando as necessidades de satisfação e alegria são imediatas), grande número de alunos (dificultando uma atenção mais individualizada), profissionais desvalorizados, sistemas de avaliação nem sempre coerentes. Parece que a satisfação está longe da escola, e SNYDERS (1988, p.21) alerta para este fato, considerando que a cultura elaborada, ou seja, a aprendizagem, o conhecimento, é um dos meios de se conquistar essa satisfação.

Este autor faz uma interessante reflexão a esse respeito, enfocando um dos mais importantes objetivos da educação: a transformação social.

“É precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade de satisfação. Satisfações bem intensas para me fazer sentir que vale a pena viver, satisfações da cultura que me farão sentir o possível desabrochar do homem, o escândalo de sua sorte atual, um apelo à harmonia, uma exigência de harmonia, e a satisfação de persuadir-me de que sou capaz de juntar-me a esses esforços”.

Mais adiante (p.25), ele diz que “os momentos descontínuos das alegrias simples e imediatas vão logo ambicionar atingir a duração, a fidelidade e a consistência (...) tornando-se cada vez mais satisfações”.

Poderiam as alegrias dos momentos ser um estímulo para a conquista de alegrias ou satisfações mais duradouras? Não seria isto o que se chama de felicidade? A construção do conhecimento deveria ter esta característica. A partir de conhecimentos simples, parte-se em busca de outros e maiores conhecimentos. O prazer encontrado na aquisição de cada conhecimento, consistiria na motivação intrínseca necessária à aquisição de novos conhecimentos, de novas alegrias. Nem sempre adquirir um conhecimento é um ato prazeroso, podendo ser angustiante. Porém, mesmo que assim seja, o produto acabado pode fornecer prazer, o que seria a fonte de motivação necessária a novas buscas de conhecimento. Parece claro que tudo isso tem a ver com os traços de personalidade de cada indivíduo, considerando que “personalidade é aquilo que ordena e harmoniza todas

as formas de comportamento do indivíduo” (HALL, LINDZEY, 1973, p.21). No entanto, este estudo poderia ser aprofundado em outra ocasião.

O que se assiste na escola, parece ser uma idéia equivocada, para grande parte da comunidade educativa (direção, professores, pais e alunos), em relação à motivação para a aprendizagem. A questão baseia-se no fato de que a motivação ideal é aquela que não é externa à atividade em si, mas sim a utilização de estratégias que levem o aluno a se tornar intrinsecamente motivado, apesar da existência de alguns fatores extrínsecos positivos na formação do indivíduo, como as relações interpessoais.

A dificuldade consiste em que para a maioria das crianças é extremamente difícil adaptar-se à organização da escola, concentrando-se em assuntos que muitas vezes não são inerentemente interessantes, e sobre os quais elas não visualizam uma conexão direta com sua vida. A construção do conhecimento é, muitas vezes, um árduo e longo caminho a trilhar, onde os resultados e a satisfação pelo alcançado estão mais distantes do que aqueles tão sedutores e imediatos apresentados pela mídia. Sobretudo para os jovens, a mídia aparece tornando o mundo mais assimilável. A história que lhes é mostrada tem uma coerência previsível, é construída e seguida, enquanto que “a vida tal como a criança a está descobrindo, apresenta um número interminável de problemas do qual não se chega ainda a ter uma visão de conjunto” (SNYDERS, 1988, p.32). Devido a isso, presencia-se nos adolescentes um certo comodismo, uma apatia. Sua atitude crítica existe, mas o espírito de luta por uma mudança da situação vigente não ocorre. O que os meios de comunicação e os valores sociais veiculados pelos mesmos oferecem, causam uma satisfação imediata, mas não permanente. Tudo é muito fácil, pronto. Quando, em aula, se

propõe algo que necessite de uma maior reflexão; que suscite o uso da criatividade; que peça uma colocação pessoal, geralmente os alunos se esquivam. Isto também pode acontecer pelo medo da reprovação do grupo, cuja opinião é comumente considerada a mais importante nesta idade. Segundo MAC LUHAN (apud SNYDERS, 1988, p.186) “a escola deve ser fascinante a fim de poder competir com a publicidade, o ‘hit-parade’ e a TV”.

A vida tem ensinado, porém, que as conquistas mais difíceis são as mais duradouras, proporcionando maiores alegrias. É assim que se pode ver a construção do conhecimento, da aprendizagem, pois como será abordado adiante, prazer e esforço não são incompatíveis. Para tanto, o indivíduo deve estar motivado intrinsecamente. Recompensas, causas e metas externas à própria atividade não serão capazes de proporcionar aos jovens satisfações mais intensas e permanentes na aquisição e manutenção da aprendizagem.

De acordo com DECI, RYAN (1985, p.246), que preconizam a importância da motivação intrínseca para o desenvolvimento do indivíduo, a questão central consiste em como manter ou elevar esta motivação para a aprendizagem. A seguir serão discutidos alguns estudos relatados por esses autores os quais destacam que antes mesmo da formulação desta teoria, psicólogos e especialistas em educação como BRUNER, NEILL, HOLT, MONTESSORI e ROGERS enfatizaram que auxiliar a criança a pensar e a aprender significa, antes de tudo, mantê-la longe de recompensas e punições. Aprendendo apenas para obter recompensa e fazendo estritamente o que o professor pede, não leva sua aprendizagem a ser utilizada em outras situações semelhantes (através da flexibilidade em

usar as estruturas cognitivas), e não desenvolve sua capacidade de pensar criativamente. BRUNER e NEILL acrescentam que quando as crianças aprendem intrinsecamente, interpretam seus sucessos e fracassos mais como informação do que como recompensas e punições. Estas e outras afirmações mostram que a aprendizagem motivada intrinsecamente é superior à extrínseca, provando também, a importância dos materiais de estimulação da aprendizagem e feedback construtivo. Desta forma, notas e outras recompensas agindo como controle, devem ser consideradas cuidadosamente. MALOTE sugere o uso da fantasia como meio de tornar algumas atividades mais interessantes, de modo que experimentando mentalmente, as crianças podem desenvolver soluções mais criativas para aplicar aos problemas reais. Quando os alunos estão envolvidos com os elementos interessantes da tarefa mais do que preocupados com as relações interpessoais ou controles psíquicos, sua motivação intrínseca mantém-se elevada, vivenciando competência através da informação fornecida pelo feedback.

Estudos como os de HARTER, SALOMON e KENDALL (apud DECI, RYAN, 1985, p.250) salientam que um sistema de aulas onde o aluno pode escolher por determinadas tarefas, aumenta a motivação intrínseca do mesmo, seu auto-conhecimento e criatividade, proporcionando a oportunidade para a autodeterminação.

Entretanto, esta livre-escolha não significa falta de limites, ou seja, deixar o aluno fazer o que bem entender. É necessário que o professor não utilize limites de controle, mas sim informação dos limites, conhecendo e externando aos alunos os sentimentos conflitantes provocados pela colocação dos limites.

Uma das mais recentes pesquisas feita por EISON e MILTON mostra que estudantes orientados mais para notas ou conceitos (extrínseco) do que para a própria aprendizagem (intrínseco) são mais ansiosos e menos auto-confiantes.

Outros estudos citados por DECI, RYAN (1985) correlacionam variáveis motivacionais com aprendizagem e realização, demonstrando que a motivação intrínseca melhora a qualidade da aprendizagem e a auto-estima, relacionando-se também ao rendimento acadêmico.

Diversos pesquisadores exploraram os efeitos da cooperação versus competição na aprendizagem. Dentre os citados por DECI, RYAN (1985, p.257-258) estão DECI e colaboradores; AMABILE; JOHNSON, JOHNSON; HAINES, McKEACHIE; PHILLIPS, D'AMICO; e outros. Eles atestam que aspectos competitivos na aprendizagem enfraquecem a motivação intrínseca, enquanto que os cooperativos contribuem para sua elevação e redução da ansiedade. Os estudos de LAUGHLIN, McGLYNN; O'CONNELL e colaboradores acrescentam que situações que envolvem a resolução de problemas, bem como a realização, ocorrem de forma mais eficiente sob condições cooperativas do que competitivas. Ainda foi verificado por FAVEL, ROTHENBERG e JOHNSON que a cooperação parece melhorar a adaptação social e o desenvolvimento cognitivo geral. A única contradição em relação ao exposto acima foi a descoberta de JULIAN, PERRY, onde tarefas rotineiras de aprendizagem são facilitadas pela competição. MACGRAW mostrou uma conclusão paralela em sua investigação: o rendimento em tarefas rotineiras é aperfeiçoado pela aquisição de recompensas, enquanto que o desempenho na solução de problemas e tarefas de aprendizagem conceitual é enfraquecido.

A competição, nestes casos, precisa ser compreendida de maneira um pouco diversa da existente nos jogos característicos das aulas de Educação Física, onde o ideal seria existir um espírito de cooperação, o que consiste num dos objetivos primordiais da Educação Física Escolar. Isto vem ao encontro das colocações feitas por DECI, RYAN (1985) sobre as pesquisas citadas, enfatizando que na cooperação o foco muda de *vencer os outros* para auxiliá-los, e a recompensa encontra-se no fato de trabalharem juntos, o que favorece as relações interpessoais e a auto-estima.

Esses autores justificam que a aprendizagem conceitual e a criatividade dos alunos aumentam significativamente quando há condições que facilitam a motivação intrínseca, em detrimento àqueles que tiveram a aprendizagem baseada na motivação extrínseca. Observa-se também um efeito cíclico positivo relacionando a motivação intrínseca e a aprendizagem: o aumento de uma produz a elevação da outra.

Até aqui pôde-se observar que uma pessoa motivada intrinsecamente elabora melhor suas estruturas internas em direção à aprendizagem, tornando-a eficaz para o seu desenvolvimento. O perigo está na necessidade de realizar atividades dentro ou fora da escola, que não despertam interesse por si próprias. Quando isto ocorre, incentivos extrínsecos são utilizados, porém com uma divergência em relação às perspectivas comportamental (onde a aprendizagem é uma questão de condicionamento) e cognitiva (a que é defendida neste trabalho). Não há dúvida de que o condicionamento, isto é, o comportamento adquirido através de reforços, mostra alguns resultados efetivos no alcance de determinadas metas educacionais, principalmente no que se refere à economia de tempo para alcançá-las. É o caso da memorização e da promoção de comportamento

social ordenado (DECI, RYAN, 1985). Entretanto, o objetivo educacional aqui propalado consiste em favorecer uma aprendizagem conceitual por meio da flexibilidade de raciocínio e estimulação da curiosidade do estudante em direção à *auto-exploração*. Além disso, “mesmo no domínio de uma conduta social apropriada, a meta desejável é tornar mais flexível a auto-regulação desta conduta do que a própria conduta” (DECI, RYAN, 1985, p. 262-263). Portanto, mesmo que os comportamentos requeiram a utilização de recursos extrínsecos, é importante que a administração dos mesmos seja informativa ao invés de controladora. É provável que recompensas externas sejam eficazes para a aquisição de alguns comportamentos desejados pelo sistema escolar, mas talvez estes comportamentos não se tornem autodeterminados, o que reduz muito a probabilidade de serem eles internalizados.

A teoria da integração orgânica mostra a passagem “da regulação extrínseca para a regulação autodeterminada integrada de atividades que não são intrinsecamente interessantes” (DECI, RYAN, 1985, p.264). Este movimento propicia um crescimento na qualidade da aprendizagem.

Em suma, quando houver necessidade de se empregar na aprendizagem um recurso extrínseco, que seja com cautela, explicitando ao aluno os limites com que isso é feito, não com a finalidade de pressionar, controlando o comportamento, mas buscando uma compreensão dos objetivos e resultados benéficos da aprendizagem. Desta maneira, o comportamento terá grandes chances de se tornar internalizado ou auto-regulado. Chama-se esta forma de agir de “*informativa*”.

Através das investigações mencionadas acima, das discussões feitas e da observação do nosso panorama educacional, pode-se tentar responder à questão que intitula este subcapítulo, optando por tornar os alunos motivados intrinsecamente para a aprendizagem, favorecendo, assim, auto-estima e confiança; prazer e interesse na execução das tarefas; auto-regulação e determinação.

3.3. O papel dos incentivos

O que pode ocorrer com a motivação intrínseca de uma pessoa que está empenhada numa atividade interessante e passa a receber estímulos externos para executá-la? Exemplificando com a Educação Física, o que acontece a uma aluna que gosta e se esforça na prática da Ginástica Rítmica se, na criação e execução de uma coreografia, o professor disser que a mesma será avaliada com a finalidade de receber uma medalha? Sua motivação intrínseca aumenta, diminui ou mantém-se inalterada pela aquisição da recompensa?

DECI, RYAN (1985) citaram estudos sugerindo que recompensas externas influenciam negativamente a motivação intrínseca, diminuindo-a, principalmente quando a recompensa é financeira. Estes autores referiram-se também ao estudo de CALDER e STAW com dois grupos de sujeitos que deviam resolver um quebra-cabeça, sendo que um dos grupos recebeu dinheiro para resolvê-lo, e o outro não. Eles concluíram que o grupo que recebeu pagamento pela resolução do quebra-cabeça, considerou a atividade menos agradável do que o grupo que não recebeu pagamento algum. As investigações de

FURTHER, PRITCHARD e CAMPBELL confirmam que há um decréscimo significativo na motivação intrínseca de indivíduos que trabalham na presença dos incentivos. Nestes casos, conclui-se que há uma mudança na localização dos fatores da motivação de interna para externa, resultando numa diminuição da motivação intrínseca.

Analisando a motivação intrínseca de alguns indivíduos na presença de dois diferentes tipos de recompensa, DECI (1972) chegou a relevantes conclusões. Primeiramente confirmou que quando o dinheiro é utilizado como prêmio, há uma perda da motivação intrínseca para a atividade, como já foi mencionado. Porém, ao se usar reforço verbal e feedback positivo, a motivação intrínseca eleva-se em relação aos sujeitos que não foram recompensados. Segundo o autor, isto parece ocorrer porque a aprovação social ou verbal não é vista pelo indivíduo como um mecanismo de controle. Pode-se, então, caracterizar pelo menos dois aspectos de qualquer recompensa externa: o de controle e o de informação ou feedback.

“O aspecto de controle conduz a uma redução na motivação intrínseca pela mudança na percepção da causa do comportamento *“locus of causality”*, enquanto que o aspecto de feedback leva a um aumento da motivação intrínseca, através da elevação do senso de competência e autodeterminação da pessoa” (DECI, 1972, p.118).

Os comportamentos controlados são iniciados e regulados por controles internos (da pessoa) ou do ambiente. Às vezes, a intencionalidade é determinada mais por exigências externas, do que por escolhas de objetivos pessoais, e “a pessoa ‘decide’ fazer algo como se não tivesse outra escolha” (DECI, RYAN, 1985, p.149-150).

Qual seria o papel de incentivos como o elogio e a censura na aprendizagem?

KENNEDY, WILLCUTT (1976) fazem uma análise, por décadas, das investigações realizadas por vários autores, utilizando-se o elogio e a censura como incentivos, desde seu início (década de 20) até 1974, análise esta que será relatada a seguir. HURLOCK concluiu, através de suas pesquisas, que o elogio e a reprovação levaram a uma melhoria na aprendizagem, não sendo um superior ao outro. Análises posteriores revelaram que crianças mais velhas respondem melhor a ambos (elogio e censura) do que as mais jovens, e que as meninas são menos influenciadas por estes incentivos do que os meninos. Continuando seus estudos, observou que, inicialmente, tanto o elogio como a censura pareciam ter o mesmo valor; no entanto, com o uso contínuo, o elogio mostrou-se mais eficiente.

Nas décadas de 30 e 40, WARDEN e COHEN verificaram que estes incentivos não eram tão eficazes quanto se supunha e que qualquer modificação na rotina da sala de aula funcionava como um incentivo. DAVIS e BALLARD concluíram que o elogio é melhor que a censura; meninos são mais influenciados pela censura, e as meninas pelo elogio; incentivos positivos surtem melhor efeito do que negativos para qualquer idade, nível de escolaridade ou de inteligência. BRENNER enfatizou que a aplicação adequada do incentivo numa determinada situação depende da habilidade do professor. Considerando a personalidade dos indivíduos, FORLANO e AXELROD, concluíram que pessoas introvertidas respondiam melhor com censura do que com elogio ou sem incentivo algum e que não havia diferenças nos incentivos para as pessoas extrovertidas. Após suas pesquisas, THOMPSON e HUNNICUTT alertaram para os cuidados que o professor deve

tomar ao utilizar-se de incentivos como o elogio e a censura numa sala de aula, considerando-se as personalidades diferentes dos alunos.

Continuando sua análise, KENNEDY, WILLCUTT (1976) relatam que nos anos 50, ao verificar se as necessidades motivacionais de crianças introvertidas e extrovertidas eram semelhantes, KENT tomou como hipótese os resultados de THOMPSON e HUNNICUTT, segundo os quais introvertidos respondem melhor ao elogio e extrovertidos à censura. Descobriu que qualquer incentivo era melhor que nenhum para todos os grupos, exceto para as crianças introvertidas da escola pública. Observou-se que o elogio foi mais eficaz, independente da personalidade dos alunos.

Houve uma ampliação destes estudos entre 1950 e 1960, quando concluíram também que a “reprovação é melhor que o elogio se a recompensa oferecida é inatingível, embora ambos são melhores que a não informação dos resultados do rendimento” (KENNEDY, WILLCUTT, 1976, p.240).

Estes autores mencionam que METZ, na década de 60, verificou que a pressão facilita o rendimento de alunos com conduta escolar baixa, enquanto inibe os de conduta escolar alta, concluindo também, que o elogio facilita os resultados de criatividade em todos os alunos. BLUHM demonstrou em sua pesquisa, que a condição de recompensa não parece estar relacionada ao nível de ansiedade.

KENNEDY, WILLCUTT (1976) relatam também sua própria pesquisa realizada anteriormente, objetivando investigar os efeitos do elogio e da censura numa tarefa discriminatória sob as variáveis de raça, grau, inteligência, sexo, classe social, escola e

examinador, concluindo que a reprovação apresenta-se como um efeito enfraquecedor do rendimento, e que o elogio leva a um resultado melhor do que a prática sem incentivos.

Eles também concordam que, ao recompensar todo comportamento, corre-se o risco da diminuição da motivação intrínseca e de tornar toda atividade um meio para um fim, gerando um círculo vicioso, de forma que o indivíduo sempre pergunte “o que eu posso ganhar com isto?” Deste modo, a participação numa atividade dependerá sempre de um motivo fora dela, terá sempre uma gratificação. Acrescentam ainda que a maioria das atividades esportivas são inerentemente interessantes e que as crianças dão a impressão de participarem prazerosamente. Neste caso, o uso excessivo de motivação extrínseca em situações esportivas deve ser questionado.

Na década de 70 citam os estudos de MUDRA, salientando que a utilização de motivação extrínseca é apropriada, quando uma atividade necessária é enfadonha e repetitiva, mas deve-se encorajar a participação pelo próprio interesse, se a atividade puder sustentá-lo.

Na discussão do papel dos incentivos sobre a motivação intrínseca das pessoas, DECI, RYAN (1985) citam um estudo de LEPPER, GREENE E NISBETT, onde foi observado que crianças que recebem uma recompensa para a execução de uma tarefa, posteriormente, tendem a passar menos tempo interessadas na execução da mesma ou similar.

O fenômeno da redução da motivação intrínseca pode ser observado em vários estudos realizados com diferentes faixas etárias, recompensas e atividades diversas, em ambientes e culturas variadas. Estudos relatados por DECI, RYAN (1985) comprovam

este fato, como os de GREENE, LEPPER; LOVELAND, OLLEY; HOM, MAXWELL; HARACKIEWICZ; McLOYD.

Com a finalidade de verificar em quais circunstâncias específicas ocorre o decréscimo da motivação intrínseca, DECI, RYAN (1985) relatam os estudos de ROSS sendo refutados por REISS e SUSHINSKY. ROSS provou que, salientando-se a recompensa no decorrer da realização da atividade, ocorre um impacto negativo na motivação intrínseca. Ao criticá-lo, REISS e SUSHINSKY defenderam que este resultado ocorreu porque a introdução de recompensas distrai as pessoas da tarefa, tornando-as menos interessadas pela mesma. Pela explicação dos pesquisadores, esse desinteresse pela tarefa não ocorre pela diminuição da motivação intrínseca, mas pela desatenção na atividade. Realizando uma nova experiência, ROSS concluiu que para diminuir a motivação intrínseca, a recompensa precisa ser enfatizada e que o efeito de redução não é uma simples função da distração, o que foi comprovado por estudos de SMITH e PITTMAN (apud DECI, RYAN, 1985).

O indivíduo que freqüentemente recebe uma recompensa pela realização de uma atividade, sem aviso prévio, constrói uma expectativa de ser recompensado, mesmo em situações onde não foi oferecida a recompensa. Isto pode também conduzir à redução da motivação intrínseca.

Caso a pessoa inicie uma atividade esperando pagamento pela mesma, pode estar mais motivada extrínseca do que intrinsecamente para a tarefa.

Fiscalização, urgência no término da tarefa, metas impostas, avaliação e competição são outros fatores extrínsecos que contribuem para a redução da motivação intrínseca.

Segundo DECI, RYAN (1985, p.55), quando o trabalho de uma pessoa é avaliado de forma crítica por outra, é possível que ela perca o senso de autodeterminação e transfira a percepção da causa do seu comportamento de interna para externa. Para eles, avaliações provavelmente significam controle externo e, portanto, diminuem a motivação intrínseca. Estas afirmações são reiteradas pelo estudo de SMITH, citado por estes autores, onde os sujeitos receberam avaliações positivas e, ainda assim, manifestaram um menor nível de motivação intrínseca em atividades posteriores do que os indivíduos que não foram avaliados. Foi destacada também a investigação de AMABILE, obtendo como resultado que a avaliação do rendimento tem efeitos danosos sobre a criatividade dos indivíduos.

Concorda-se em parte com estes argumentos, pois acredita-se que os efeitos da avaliação sobre a motivação intrínseca da pessoa, vão depender de uma série de fatores, tais como tipo de avaliação, credibilidade do avaliador, personalidade do avaliado, grau de importância da atividade avaliada, e assim por diante. Uma avaliação bem feita pode inclusive aumentar o nível do motivo de realização do indivíduo, levando-o a empenhar-se com mais afinco na tarefa, melhorando seu nível de aspiração, permitindo que ele saiba tirar maior proveito dos próprios sucessos e fracassos. No caso de uma pessoa que tenha necessidade de aprovação social, a avaliação do seu esforço pode funcionar como mola propulsora, mesmo que aponte defeitos.

Não foi mencionado pelos autores o aspecto da auto-avaliação que se considera relevante na aprendizagem, principalmente nos graus de escolaridade mais avançados (a partir da 7ª série do primeiro grau). Neste caso, o professor pode criar uma atmosfera propícia para a reflexão do aluno, a fim de que ele possa beneficiar-se da mesma, visando uma aprendizagem enriquecedora, tomando conhecimento de falhas a corrigir e de aspectos positivos a manter. A auto-avaliação bem feita é gradativa, constitui-se numa experiência útil para o auto-conhecimento e conseqüentemente para a formação global do aluno. À medida que o aluno a vivencia mais vezes, realiza novas e interessantes descobertas.

Outro aspecto polêmico é o da competição. Competir significa que deve haver um ganhador e um perdedor e as atividades onde a competição está implícita são naturalmente interessantes para as pessoas. Isto pode levar a pensar que a competição age como facilitadora da motivação intrínseca. DECI, RYAN (1985, p.56-57) salientam, no entanto, que vencer, por si só, constitui uma meta extrínseca. Na competição o comportamento competente e autodeterminado está em jogo, mas se a atividade é realizada apenas com os objetivos de ganhar ou evitar perder, ganhar dinheiro ou ainda evitar punição, o indivíduo está realizando a atividade por razões extrínsecas. Apesar da competição ser inerente a algumas atividades muito comuns nas aulas de Educação Física, a questão central reside no fato de os jogadores buscarem **vencer** ou **jogar bem**. É claro que a auto-estima do indivíduo aumenta e ele sente-se satisfeito quando vence, mas é a pressão para vencer, controlada pelo resultado de um ser melhor que o outro, que leva a competição a reduzir a motivação intrínseca, de acordo com estes autores. Esta redução é mais forte nas

mulheres. Isto pode parecer paradoxal, porque sabe-se que o fato de vencer faz com que se queira jogar outras vezes, mas ganhar dinheiro também funciona da mesma maneira. Em ambos os casos, porém, o indivíduo persiste na atividade por causas externas à mesma e não pela satisfação encontrada na própria atividade.

A análise da aplicação dos incentivos leva à conclusão de que recompensas externas e controles afetam a autodeterminação do indivíduo, provocando uma mudança na percepção da causa do comportamento de interna para externa, o que conduz a uma “diminuição da motivação intrínseca para o comportamento em questão, menos persistência na atividade na ausência de contingências externas, e menor interesse e prazer na atividade” (DECI, RYAN, 1985, p.57).

Sempre que a administração de recompensa acarretar feedback positivo do rendimento, haverá uma tendência para a motivação intrínseca aumentar. Entretanto, a recompensa eventual que não tenha ligação com o próprio feedback, poderá conduzir a um decréscimo da motivação intrínseca. Relacionando a administração da recompensa aos tipos de tarefa, pode-se dizer que as ligadas às tarefas competitivas são as que exercem maior controle, enquanto o exercem em menor grau nas tarefas de rendimento e menos ainda quando conectadas especificamente a determinada tarefa.

DECI, RYAN (1985) relatam pesquisas sobre a conexão entre competência e motivação intrínseca, considerando os efeitos do feedback positivo. Elas demonstram que não só o feedback positivo oferecido pelo experimentador facilita a motivação intrínseca, mas que, o mesmo, quando auto-administrado pela competência percebida na atividade, pode aumentar ainda mais o nível desta motivação. Pode-se dizer que “o aspecto

informativo do feedback positivo afirma a competência autodeterminada das pessoas” (DECI, RYAN, 1985, p.99).

Há também o aspecto regulador desse feedback funcionando como um controle do comportamento humano em direção a resultados específicos. Alguns estudos demonstraram que homens e mulheres vivenciam diferentemente o feedback positivo. As mulheres são, por exemplo, mais passíveis de serem controladas pelo elogio do que os homens que o vivenciam de maneira mais informativa. Isto conduz a uma diminuição da motivação intrínseca nelas e a um aumento da mesma neles, o que, de acordo com os autores acima citados, fundamenta-se no aspecto cultural, uma vez que a função social masculina é mais independente e empreendedora, enquanto que a feminina é mais dependente e sensível.

Agora será verificado o que ocorre com a motivação intrínseca na presença de feedback negativo e incompetência percebida, isto é, quando há falhas na solução de um problema ou atividade. Não há muitos estudos nesta área, mas DECI, RYAN (1985, p.61) hipotetizaram que “todo feedback que signifique claramente incompetência ao receptor, reduzirá sua motivação intrínseca, embora nem todo feedback negativo implique necessariamente em incompetência”. Muitas pessoas, principalmente quando percebem a causa de seu comportamento como interna, sentem-se desafiadas, apesar de alguns feedbacks negativos. Isto conduz à conclusão de que o feedback que implique em incompetência, tanto derivado de falhas repetidas como da persistência de respostas negativas, diminui hipoteticamente a motivação intrínseca, enquanto que no momento em

que ele facilita a futura competência do indivíduo, não se torna danoso para a motivação intrínseca.

Em DECI, RYAN (1985), encontram-se estudos mostrando que o feedback negativo conduz pessoas orientadas extrinsecamente a tornarem-se sem motivação nenhuma. A passagem da motivação extrínseca para a ausência de motivação dá-se quando o indivíduo percebe suas incompetências.

Deste modo, a recompensa, a imposição de prazos e a provisão de feedback podem ser interpretadas de três formas pelo receptor: como informação, controle e falta de motivação.

Os comportamentos não motivados são iniciados e regulados por forças completamente fora do controle intencional do indivíduo. Assim, as ações não são motivadas nem intrínseca nem extrinsecamente, uma vez que não são intencionais. Este tipo de comportamento é visto pelos estudiosos como abandono pessoal e podem ser explicitados sob limites externos e internos. No primeiro caso, a fronteira fica entre o indivíduo e o mundo exterior, enquanto que no segundo, as pessoas são subjugadas por forças que estão dentro de si mesmas. Neste último caso, o indivíduo não detém estruturas adequadas para controlar seus impulsos ou emoções. Ele não tem intenção de se comportar de maneira tão impulsiva e inesperada, tanto que costuma distorcer ou esquecer sua atuação.

Estes processos foram descritos por DECI, RYAN (1985, p.175) como orientações de autonomia, de controle e impessoais.

“A orientação para a autonomia envolve a tendência para selecionar ou interpretar eventos iniciadores e reguladores como informativos, associando-se a comportamentos intrinsecamente motivados, e aqueles motivados extrinsecamente baseados em internalizações integradas (...) A orientação de controle é hipoteticamente associada a comportamentos regulados. A orientação impessoal que envolve situações vivenciadas como incontroláveis, relaciona-se à falta de motivação nos limites interno e externo.”

4. MOTIVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES FÍSICAS

Quando o homem realiza uma ação motora, manifesta sua experiência humana de forma não verbal, mas corporal. Essa é, segundo FREIRE (1991, p.96), “a expressão de seu conhecimento, de sua cultura, de sua história”. É dessa história de vida que depende a motivação que aqui se está estudando.

“A ação humana é a expressão de uma complexidade que, no homem, atinge um nível extremo, inclusive porque, a cada gesto, sua história e sua cultura são afirmados. Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano” (FREIRE, 1991, p.62-63).

Nos capítulos anteriores conceituou-se motivação primeiramente de maneira generalizada, em seguida, direcionada à aprendizagem e, agora, orientada para as atividades físicas, ou melhor, unindo aprendizagem e atividades físicas (aprendizagem motora), como é o caso específico das aulas de Educação Física.

Analisando a motivação para a prática desportiva, SERPA (1990) cita VANED que descreve este processo caracterizando-o em níveis. O primeiro deles refere-se a um “estado de generalização” relacionado à motivação e à necessidade de movimento. Em seguida, o indivíduo passa pelo “estado de diferenciação”, onde a necessidade de sucesso passa a ser mais importante, resultando daí a ligação dos jovens a uma atividade

específica. A terceira etapa, ou o estado de “*preferência especializada*” é atingido apenas pelos atletas sujeitos a um processo de treino - competição, onde “coexistem as motivações primárias, secundárias e a preocupação com a performance desportiva” (p.102).

SINGER (apud SERPA, 1990, p.103) destaca que “os programas esportivos devem considerar as capacidades, níveis de prontidão e expectativas das crianças, bem como as suas necessidades psicológicas, capacidades para interagir com os problemas inerentes ao processo de treino - competições e as motivações”.

SERPA (1990) utiliza para sua pesquisa o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD), desenvolvido por GILL (1983). Através de sua aplicação e análise de resultados, ele verificou que os aspectos afiliativos, tanto relacionados à realização coletiva quanto ao divertimento, parecem ser determinantes para a participação desportiva dos jovens portugueses, enquanto que para os americanos (pesquisados por GILL), os aspectos técnicos e de realização e desafio mostram-se mais relevantes.

Entre as várias alternativas de pesquisa enfocando a motivação para os exercícios e para o esporte, destacam-se as seguintes: a teoria da Necessidade de Realização; a da Ansiedade; a teoria da Expectativa do Reforço; e a da Abordagem Cognitiva, que serão desenvolvidas a seguir baseando-se em ROBERTS (1992).

A investigação da necessidade de realização iniciou-se com MURRAY, continuando com McCLELLAND, ATKINSON e seus colaboradores. A expectativa de sucesso e o medo do fracasso, constituem-se nos constructos centrais desta teoria. O

motivo de realização teve sua abordagem efetuada no primeiro capítulo deste trabalho. É considerado, por este e outros autores (DECI, RYAN, 1985; HECKHAUSEN, 1980), como um dos aspectos motivacionais de maior relevância nas atividades físicas e no esporte em geral e conseqüentemente nas aulas de Educação Física. A literatura que o analisa caracteriza-o como a intensidade do comportamento, persistência, escolha das possibilidades de ação e desempenho. Especificamente relacionado ao esporte,

“os comportamentos de realização são aqueles evidenciados quando os participantes tentam com esforço, concentram-se mais, apresentam maior persistência, prestam mais atenção, têm desempenho melhor, escolhem praticar mais, e têm prazer ou destacam-se nas atividades esportivas” (ROBERTS, 1992, p.6).

Foram também feitas pesquisas a respeito da ansiedade envolvida no desempenho de tarefas, o que fez SARASON e seus colegas (citados por ROBERTS, 1992) formularem uma teoria enfatizando as interações entre pais e filhos e os aspectos de avaliação na situação escolar, concluindo que a maior variável motivacional era a ansiedade perante a avaliação. A importância da ansiedade no contexto das atividades físicas e esportivas (principalmente em relação ao aspecto competitivo destas últimas), tem sido constatada e recentemente investigada.

A expectativa de reforço é “a terceira maior escola do pensamento em motivação e realização” (ROBERTS, 1992, p.8) e é baseada na teoria da aprendizagem social. As investigações foram efetivadas particularmente em situações onde a habilidade pessoal é importante, referindo-se à auto-aprovação e à aprovação dos outros.

Nos últimos 20 anos o paradigma cognitivo tem dominado os estudos da motivação. “A tarefa essencial para a perspectiva cognitiva na motivação é estudar o modo pelo qual a aprendizagem é adquirida, representada e utilizada pelos humanos” (ROBERTS, 1992, p.8). Os teóricos cognitivistas acreditam que o pensamento rege a ação e que os conhecimentos e crenças dos indivíduos são mediadores de seus comportamentos. Por isso, estes teóricos julgam que a variação comportamental no esporte e nas atividades físicas é melhor concebida pelos modelos que incorporam as cognições e crenças dos indivíduos. ROBERTS ainda afirma que TOLMAN foi um dos primeiros teóricos que utilizou a abordagem cognitiva. Ele postulou que um organismo é capaz de acreditar que um determinado evento pode ser seguido por um outro e que a direção específica de uma ação terá conseqüências. Nos anos 50 e 60, os trabalhos de HEIDER, WHITE e McVICKER-HUNT foram também importantes, pois os termos motivação intrínseca e extrínseca foram utilizados para distinguir a antiga tradição behaviorista das novas formas de pesquisa cognitiva. De fato, a perspectiva cognitivista, principalmente a partir dos anos 70, revolucionou os estudos sobre motivação. Nesta época, WEINER e seus cooperadores (apud ROBERTS, 1992, p.9) “argumentavam que indivíduos que tinham necessidade de realização alta ou baixa, pensavam diferentemente sobre sucesso ou fracasso”. Eles salientavam que as atribuições das causas dos comportamentos constituíam as variáveis importantes na compreensão da motivação, o que conduziu a uma mudança no foco das pesquisas, tornando a situação e seu significado mais importantes.

A abordagem da atribuição deu origem à teoria da atribuição que lida com as explicações das causas do comportamento. “A forma pela qual o indivíduo atribui as causas dos resultados, afeta expectativas de futuro sucesso e fracasso, e influencia, supostamente, o esforço para a realização” (p.10).

Ganhar e perder são aspectos bastante investigados no cenário dos jogos e dos esportes. Os estudos identificam como os indivíduos determinam as causas de seus próprios sucessos ou fracassos e os de outras pessoas; mostram por que as coisas vão mal, porém não contam como colocá-las no caminho correto (p.10-11).

Uma teoria de motivação necessita integrar afetos e cognições, explicando como interagem para exercer influência sobre a energia e a direção de comportamentos de realização.

A teoria da auto-eficácia tem sido uma das mais utilizadas para a investigação motivacional do exercício e do esporte. Ela refere-se à convicção necessária para obtenção do sucesso na execução de uma determinada tarefa, não se relacionando à habilidade em si, mas com a determinação do indivíduo sobre o que pode ser feito com a própria habilidade. Alguns psicólogos do esporte utilizam também o termo autoconfiança para designar a auto-eficácia (ROBERTS, 1992).

Uma outra questão motivacional relacionada ao esporte e às atividades físicas é a percepção da própria competência. Para HARTER (apud ROBERTS, 1992, p.13), a competência percebida é um motivo multidimensional que dirige o indivíduo nos domínios cognitivo, social e físico. A competência percebida e o prazer intrínseco procedentes do sucesso são vistos como aumento do esforço para a realização, enquanto

que a incompetência percebida e o desprazer podem conduzir à ansiedade e a uma diminuição do esforço na realização.

Percebe-se porém, que a participação dos alunos nas atividades físicas e no esporte, pode não estar relacionada somente à demonstração de competência, mas também a aspectos de afiliação ou razões sociais, o que se evidenciou nas pesquisas de KLINT, WEISS e FELTZ (apud ROBERTS, 1992).

Segundo ROBERTS (1992, p.14), os trabalhos de alguns pesquisadores como MAEHR, NICHOLLS e DWECK, apontam que, para a compreensão da motivação e dos comportamentos de realização sob todos os seus aspectos, a função e o significado do comportamento precisam ser levados em conta; desta forma, as metas da ação precisam ser identificadas. Contudo são diversas as metas para a ação e, conseqüentemente, a variação comportamental torna-se resultado da manifestação de percepções diferentes de objetivos apropriados e não uma função do nível elevado ou baixo de motivação. Assim sendo, “o investimento de um indivíduo em recursos pessoais como esforço, talento e de tempo numa atividade, depende da meta de realização deste indivíduo para aquela atividade”.

Um dos aspectos a observar na abordagem das metas de realização, relaciona-se à interpretação que se faz de sucesso e de fracasso. Neste caso, se o resultado é visto como a reflexão de qualidades desejáveis do “eu”, como um esforço muito grande, o indivíduo sente-se bem sucedido. Caso contrário, se o resultado refletir atributos indesejáveis, como preguiça, por exemplo, provocará sensação de fracasso. Concluindo, “sucesso, fracasso e

realização podem ser reconhecidos somente em termos de meta do comportamento” (p.14), significando que nem sempre o que é sucesso para um, o é também para o outro.

Quando o indivíduo sente-se bem sucedido através do esforço empreendido na atividade, adota critérios pessoais de avaliação. Porém, se a meta é o desempenho, os critérios de avaliação são normativos, ou seja, estabelecidos dentro de um certo padrão, de forma que os indivíduos só se sentem bem sucedidos quando obtêm altos conceitos dentro de seu grupo de referência. Nesse caso, entretanto, ou tentam evitar a tarefa, ou empregam pouco esforço na execução da mesma, o que acaba sendo utilizado como desculpa para as próprias falhas.

O maior foco de abordagem das metas de realização no contexto do esporte e do exercício é demonstrar competência ou habilidade, como argumentaram DWECK; MAEHR, BRASKAMP; NICHOLLS (apud ROBERTS, 1992, p.14-15). Entretanto, a habilidade apresenta duas concepções neste contexto, conduzindo o indivíduo a duas perspectivas de metas de realização. A primeira meta é a maximização da probabilidade de atribuição de habilidade alta para si mesmo, principalmente em circunstâncias de competição, tornando a percepção normativa, ou seja, comparando-se com os outros indivíduos. Esta meta é denominada *"envolvimento do eu"* “ego involvement” por NICHOLLS, mas chamada por outros de *"meta de rendimento"* e *"meta focada na habilidade"*. ROBERTS (1992, p.15) denominou-a *"meta competitiva"*. O suporte para a afirmação da importância desta meta é encontrado no trabalho de DUDA (1992). A outra meta refere-se à demonstração de domínio ou aprendizagem de uma tarefa (AMES; DWECK; MAEHR, BRASKAMP; NICHOLLS), sendo a habilidade auto-relativizada e

dependente da melhoria e/ou da aprendizagem. Sua denominação é efetuada por NICHOLLS como "*envolvimento na tarefa*" "task involvement", por DWECK e ELLIOT como "*meta de aprendizagem*" e por AMES como "*meta de domínio*". No mesmo trabalho de DUDA mencionado acima, encontra-se a confirmação desta colocação. ROBERTS (1992) declara que o envolvimento na tarefa fomentaria o interesse intrínseco numa atividade, enquanto que o envolvimento do "eu" conduziria a uma diminuição da motivação intrínseca.

A abordagem sócio-cognitivista retrata um processo dinâmico que incorpora variáveis cognitivas, afetivas e de valor as quais mediam a escolha e a obtenção de metas de realização (ROBERTS, 1992, p.11). Ela é constituída de várias mini-teorias, tais como: a auto-eficácia; a competência percebida; as variadas perspectivas de metas de realização. Nos últimos anos, os trabalhos de motivação no esporte e no exercício têm se fundamentado em suas explicações.

Outro fator importante é o clima motivacional criado por pais, professores e técnicos que leva os indivíduos a apresentarem diferentes metas de realização para o esporte e para as atividades físicas. No caso do esporte, vencer é o critério de sucesso utilizado por técnicos e, infelizmente, também por alguns professores e pais. Isto porque, no esporte competitivo, vencer é a meta de realização mais almejada, enquanto que, na escola, como objetivos primordiais, deveriam ser extraídos dos jogos outros aspectos socializantes e enobrecedores para o desenvolvimento do aluno. Por outro lado, ROBERTS (1992, p.19) enfatiza que "o esporte competitivo pode também ter um clima

dominante quando tornar-se melhor, ou aperfeiçoar-se de um jogo para outro, é o critério de sucesso adotado pelo técnico”.

Quando o clima motivacional é incompatível com a meta de realização do indivíduo, seus comportamentos de realização podem estar em conflito com as expectativas do professor ou do técnico. Esta é uma área ainda pouco investigada, mas alguns estudos mostraram que o problema não se encontra na adoção de um ou outro objetivo em si, mas na percepção que o indivíduo tem de sua própria habilidade (AMES, DWECK, DUDA apud ROBERTS, 1992, p.20). “Atribuições da habilidade e o auto-conceito da mesma, constituem uma função importante na compreensão da corrente progressiva do comportamento de realização” (ROBERTS, 1992, p.20). A percepção da própria habilidade é mediadora na adoção de comportamentos de realização adaptados ou mal-adaptados, dependendo da percepção do clima motivacional e da meta de ação da pessoa. Explicando melhor,

“comportamentos adaptados são aqueles onde o indivíduo exerce esforço, valoriza a tarefa, sente-se bem em exercer esforço, persistindo na mesma. Comportamentos mal-adaptados são aqueles onde o indivíduo evita desafios e reduz a persistência em face das dificuldades,(...) abandonando se a realização de metas desejadas torna-se difícil” (ROBERTS, 1992, p.21).

Assim, se a perspectiva da meta for competitiva, e o indivíduo percebe-se num clima competitivo, espera-se que a percepção da habilidade seja mediadora do comportamento. Caso esta percepção seja vista como alta, são esperados comportamentos adaptados. Ao contrário, se for baixa, devem resultar comportamentos mal adaptados.

A meta como um fim em si mesma, assim como a alta competência verificada são questões vitais no conceito de motivação intrínseca. NICHOLLS destaca que, quando o objetivo é aumentar a competência numa determinada tarefa, alcançar a meta torna-se não somente o fim, mas a recompensa mais importante.

Portanto, variáveis como as metas de realização dos indivíduos, a percepção do clima motivacional e a percepção da concepção apropriada da habilidade manifestada no contexto, são aspectos que, agindo em conjunto, tornam-se cruciais para o entendimento da motivação sob todas as suas formas.

DECI, RYAN (1985, p. 314) defendem a relevância dos esportes enquanto espaço e momento para a autodeterminação, obtenção de feedback da própria competência e envolvimento sociais. Proporcionam também, segundo estes autores, a oportunidade de aumentar as capacidades; de construir habilidades; de brincar, constituindo-se num campo fértil para a motivação intrínseca da pessoa, representando “a possibilidade para recobrar a auto-estima perdida na vivência do trabalho de muitos indivíduos”⁸. A complexidade dos processos motivacionais aumenta conforme se transita das brincadeiras para os jogos e destes para os esportes. Se, por um lado, o acréscimo de estruturalização representa desafio, aumentando a probabilidade de um feedback significativo com conseqüente

⁸Estes autores baseiam-se em ALDERMAN para distinguir brincadeiras, jogos e esportes, segundo o qual as brincadeiras consistem em atividades realizadas apenas com o objetivo de diversão; os jogos representam uma brincadeira com regras; os esportes são institucionalizados, com história e significado dentro de uma cultura.

manutenção da motivação intrínseca, por outro, significa aumento de pressões e um terreno propício para a introdução de uma grande variedade de fatores extrínsecos.

Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação social têm contribuído para que os esportes sejam uma atividade não só para os jogadores, mas também para os espectadores, de forma que a ênfase em *vencer* tem aumentado, e conseqüentemente pressões extrínsecas como aprovação social, prêmios e recompensas financeiras têm proliferado. Desta forma, embora pareça que as pessoas têm procurado os esportes com a finalidade de divertir-se e tornarem-se livres de pressões extrínsecas, outras tantas pressões têm sido encontradas no contexto esportivo. Acredita-se, como DECI, RYAN (1985) que a inter-relação da motivação intrínseca e dos controles extrínsecos explicitada pela teoria da avaliação cognitiva (cuja abordagem foi realizada no Capítulo 3 deste trabalho) tem ligação direta com o terreno esportivo ao qual podem ser acrescentadas também as atividades físicas em geral. De acordo com esta abordagem, as atividades motivadas intrinsecamente são escolhidas livremente pelos participantes, o que implica em autodeterminação. A percepção desta livre escolha tem um efeito positivo na motivação intrínseca do indivíduo, tornando-o persistente na realização de atividades físicas e esportivas, independente de reforços externos.

Outra proposição da teoria da avaliação cognitiva defende a relação da motivação intrínseca com o sentimento de competência numa atividade que apresenta um nível ótimo de desafio.

“O feedback que significa ou promove competência num contexto de autodeterminação elevará a motivação intrínseca, particularmente quando a atividade for muito desafiante. Entretanto, o feedback que conduz a percepções ou sentimentos de incompetência, diminuirá a motivação intrínseca e provavelmente levará à falta de motivação para a atividade” (DECI, RYAN, 1985, p.318).

O desempenho nas atividades físicas e esportivas freqüentemente fornece feedback, não só através dos professores e demais participantes da atividade, como também do próprio participante, mediante auto-avaliação. A satisfação obtida com o progresso alcançado faz vivenciar a alegria intrínseca da competência construída, o que depende, acima de tudo, dos padrões utilizados para esta percepção e da ausência de pressões para encontrar estes padrões. A comparação social ou comparação com outros é também uma outra forma de obtenção de feedback (DECI, RYAN, 1985). Uma questão especificamente motivacional inserida nos jogos e esportes, é a competição. A seguir será feita uma análise da mesma, relacionando-a com a motivação intrínseca.

Existe uma série de definições de competição, algumas delas a favor, outras contrárias à motivação intrínseca. DECI, RYAN (1985, p.321) mostram um panorama de algumas delas, contando que, de acordo com CSIKSZENTMIHALYI, “competição é um dos componentes básicos das atividades autotélicas ou motivadas intrinsecamente”; já McCLELLAND e colaboradores argumentaram “que a motivação para a realização (um complexo de motivação intrínseca e extrínseca) envolve competição contra um padrão de excelência”.

No entanto, os conceitos de competição contrários à motivação intrínseca a definem em termos de grupos que se opõem diretamente (onde há um ganhador e um

perdedor) e em situações onde existe uma relação perfeitamente negativa entre ganhadores de um lado e perdedores do outro. Alguns pesquisadores argumentam que a competição pode alimentar a desconfiança e a falsidade mútuas, enquanto outros “sugerem que a competição pode enfraquecer o desempenho e facilitar a agressão” (DECI, RYAN, 1985, p.321). Com tantas visões diferentes, torna-se complexo o exame dos suportes motivacionais da competição. Entretanto, ROSS e VAN der HAAG (apud DECI, RYAN, 1985) defendem uma distinção bastante utilizada para classificar a competição como indireta e direta.

Na competição indireta o indivíduo ou grupo empenha-se para atingir um bom rendimento em relação ao próprio desempenho anterior ou às normas de desempenho para o seu nível de habilidade. Neste caso, todas as atividades físicas têm componentes de competição indireta. Este tipo de competição pode ser considerado como uma atividade livremente escolhida que auxilia na melhoria da competência das pessoas, ocasião em que seria esperada a manutenção ou elevação da motivação intrínseca. Apenas no momento em que o desempenho na competição indireta torna-se pressionado por resultados externos ou por envolvimento do “eu”, esperar-se-ia uma diminuição da motivação intrínseca. Deste modo, a competição indireta pode levar tanto a um aumento como a um decréscimo da motivação intrínseca, dependendo da forma pela qual a pessoa vivencia este tipo de competição: “como uma oportunidade de beneficiar-se com um feedback de competência (competição indireta informativa) ou como pressão para ultrapassar um padrão (competição indireta reguladora)” (DECI, RYAN, 1985, p.322).

A classificação da competição como direta fundamenta-se no fato de ser ela um fator extrínseco, significando que o fato de vencer parece ser inerente à competição, constituindo-se também, no seu principal objetivo; sendo assim, a recompensa encontra-se fora da atividade, porque a preocupação está em vencer o outro.

Considerando-se os jogos e os esportes, observa-se que a competição é inerente aos mesmos. Todavia apesar de ser um aspecto endógeno aos jogos, é exógeno aos componentes do mesmo, como ao drible, ao arremesso, aos fundamentos utilizados nos jogos e nos esportes. DECI, RYAN (1985, p.323) argumentam que embora a competição direta possa fazer parte da estrutura do jogo, constitui-se por natureza, num elemento extrínseco. Para eles, o caráter competitivo dos jogos focaliza-se em vencer, mais do que no engajamento da atividade por si mesma. “Desta forma, se a pessoa joga mais para vencer do que para jogar bem, uma orientação extrínseca exerce maior domínio do que uma intrínseca”.

Entretanto, verificar que a competição diminui a motivação intrínseca para uma atividade, não significa que a competição não seja motivante; ela motiva tanto quanto outros fatores extrínsecos o fazem. Como consequência, ocorre que, se uma pessoa está inserida num contexto de competição direta, necessita da recompensa de vencer para persistir na atividade competitiva, o que foi observado em pesquisas relatadas por DECI, RYAN (1985, p.324-325). Estes autores acreditam que a situação competitiva apresenta tanto uma característica reguladora como informativa. Deste modo, se a questão central da competição para o indivíduo está em vencer, o aspecto controlador faz-se presente. Por outro lado, se os participantes obtêm informação sobre sua competência através da

atividade competitiva, o elemento informativo é ressaltado. Portanto, quando o foco principal da competição estiver mais em jogar bem do que em vencer, resultará numa menor quantidade de efeitos nocivos sobre a motivação intrínseca.

De acordo com DECI, RYAN (1985), o conceito de competição é semelhante ao do “*envolvimento do eu*” em vários aspectos, uma vez que este envolvimento considera a auto-estima atrelada à obtenção de resultados positivos. Pode-se argumentar que isto é motivador, porém o é extrinsecamente, pois os indivíduos com esta característica, ao confrontarem-se com uma situação competitiva, têm necessidade de vencer para manter sua auto-estima elevada; vencendo, eles alcançam a meta desejada e tornam-se aptos a enfrentar uma situação semelhante outra vez. No entanto, se perderem a competição, provavelmente não desejaram competir novamente, mas poderão persistir na atividade na ausência da mesma, a fim de melhorarem suas habilidades e provarem a si mesmos que podem se sair bem, com o intuito de recobrar a auto-estima perdida. Daí se conclui que, embora o “*envolvimento do eu*” numa atividade competitiva seja motivante, esta motivação não é intrínseca, pois diminui ou desaparece caso o indivíduo perca ou os padrões esperados pelo mesmo não sejam alcançados, associando esta perda a uma auto-estima negativa.

Outra questão a ser discutida a respeito da competição é a maneira diferente como ela afeta homens e mulheres. DECI, RYAN (1985) citam os estudos de DECI, BETLEY, KAHLE, ABRAMS e PORAC que investigaram os efeitos da competição na motivação intrínseca, e constataram diferenças entre homens e mulheres, concluindo que a competição é vivenciada pelas mulheres de forma mais aversiva e que os homens têm

maior satisfação nas atividades competitivas, por perceberem nelas uma relação direta com suas expectativas masculinas. Nos homens, entretanto, observou-se maior “*envolvimento do eu*” nessas atividades. Continuando os estudos dos efeitos da competição direta em homens e mulheres, DECI, RYAN (1985) destacam que os homens preferem tarefas competitivas às não-competitivas, e para eles o engajamento em competições posteriores depende mais dos resultados obtidos nas anteriores do que para as mulheres. Eles “parecem conceber muitas atividades como instrumentos para vencer alguma competição”(p.327). Verificaram também que, numa situação competitiva, a motivação intrínseca e a competência percebida das mulheres diminui quando perdem. No caso masculino, é interessante observar que vencer é que diminui sua motivação intrínseca para a atividade subsequente, pois eles a utilizam como instrumento para ganhar (neste caso, a recompensa foi conseguida).

Em aulas de Educação Física, a conotação de competição deveria ser diversa da competição direta acima discutida, sem o caráter de vencer ou perder em si, mas até **aprender** com o fato de vencer ou perder. Neste caso, a competição seria uma motivação para as atividades físicas, suscitando o interesse dos alunos, de forma a estenderem esta prática por toda a sua vida, através da percepção da relevância do desenvolvimento motor, da aquisição de saúde e bem-estar, da apreciação dos jogos e esportes, e da satisfação de necessidades afetivas, promovendo a auto-estima, a autodeterminação e o envolvimento num contexto social. DECI, RYAN (1985, p. 330) alertam para o fato de que

“onde o desejo é promover uma motivação intrínseca para a participação nos esportes, a pressão externa, a ênfase competitiva, e o feedback avaliativo são contraditórios à meta... O bom esportista não apenas tem um bom rendimento, mas também permite que outros divirtam-se no âmbito esportivo, centralizando mais em como o jogo é jogado, do que em quem o vence”.

As atividades físicas e os esportes constituem um campo fértil para o surgimento e o estudo das questões motivacionais, sendo que a experiência interna do indivíduo participante também deve ser investigada. Adeptos da teoria motivacional cognitivista, DECI, RYAN (1985) salientam que enfatizar exclusivamente a performance mediante a introdução de prêmios e recompensas não maximiza o desempenho do indivíduo. A idéia que advogam é que a verdadeira atividade motivada intrinsecamente pode produzir “*flow*” com total envolvimento na mesma, tornando-a uma experiência tão profundamente vivida, que acarreta uma melhoria no desempenho.

4.1. Motivação para a Educação Física Escolar

É freqüente o professor de Educação Física encontrar alunos que estão sempre prontos a executar uma atividade proposta. Por outro lado, encontram-se alunos dispostos a participar de atividades em que possam cooperar, como nos jogos coletivos, e não de atividades individuais, como de um salto em extensão, por exemplo. Depara-se ainda, com alunos mais interessados por atividades individuais do que por coletivas, assim como existem aqueles que mostram interesse pelas atividades, mas sentem muito medo e insegurança ao praticá-las. Por fim, verifica-se que há ainda alunos que não se motivam

por nenhum tipo de atividade física, tentando esconder-se quando sua participação é solicitada. Por que isso acontece?

A motivação é um aspecto específico de cada indivíduo, para a qual vários fatores tanto internos quanto externos à aula podem influenciar, recordando o conceito de motivação já mencionado (ver Capítulo 1.), que envolve a inter-relação entre as três variáveis: indivíduo, tarefa e meio ambiente. Desta forma, observam-se as mais diversas reações dos alunos frente às atividades propostas. No caso do adolescente, esta diversidade fica ainda mais patente devido às transformações psicológicas e corporais características desta faixa etária. Cabe portanto ao professor, usando de sensibilidade aguçada, perceber qual é a vivência corporal que o aluno traz para a escola, que influências ele já sofreu (e sofre) na sua cultura corporal.

Observando-se alunos de escolas públicas e de escolas particulares, nota-se que eles se interessam diferentemente pelas aulas de Educação Física. Além das diferenças individuais já citadas, pode haver aí também a interferência do aspecto sócio-econômico, pois, no caso dos alunos das escolas particulares, uma situação financeira privilegiada oferece maiores oportunidades de prática orientada e sistematizada da atividade física fora da escola (em academias, clubes etc.). Nestes locais, o aluno pode optar pela atividade que mais lhe agrada, diversamente do que ocorre na aula de Educação Física da escola, quando nem sempre é possível uma atividade proposta contentar a todos os alunos, mesmo porque há objetivos a serem atingidos que são distintos das atividades físicas praticadas em clubes ou academias.

“Nas Academias há uma preocupação com o culto ao corpo; nos Clubes, a Educação Física é vista no seu aspecto competitivo, de rendimento; na Escola os objetivos são antes de tudo, educacionais, levando o aluno a ter uma consciência corporal e sua relação com o mundo, onde os aspectos afetivo e social devem ser ressaltados” (KOBAL, 1991, p.43).

Destaca-se aqui o caráter imprescindível da Educação Física escolar, não desmerecendo as atividades físicas praticadas em clubes e academias, mas considerando-as “complementares, quando dirigidas por profissionais sérios e competentes” (KOBAL, 1991, p.43). Acredita-se que o alicerce esportivo, o desenvolvimento de qualidades físicas básicas, os primeiros contatos com as mais variadas formas de ginástica, dança e expressão corporal, devam constituir os conteúdos das aulas de Educação Física Escolar. A partir daí, o aluno deverá ter condições de escolher a atividade física que irá desenvolver fora da escola, seja como atividade sistematizada, seja nos seus momentos de lazer.

Os alunos de um nível sócio-econômico mais baixo, por sua vez, parecem mostrar maior satisfação nos jogos e brincadeiras realizados na rua ou tentam fazer de seu trabalho precoce, um espaço para a manifestação do lúdico (MARCELLINO, 1990). O lúdico é uma característica inerente à criatividade humana, emergindo sob determinadas circunstâncias e situações. De acordo com este autor, a Escola deveria ser um espaço privilegiado para a vivência do componente lúdico.

“Se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente ‘educativo’, também a forma como são desenvolvidas abre possibilidades ‘pedagógicas’ muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu ‘faz-de-conta’, que permeia o lazer, pode se constituir numa denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento a contradição entre obrigação e prazer” (MARCELLINO, 1990, p.37).

Mais adiante, MARCELLINO (1990, p.111) destaca o papel fundamental do professor para o resgate do lúdico na educação, dizendo que “o professor precisaria entender o ensino como brinquedo - brincar com suas idéias e convidar outras para a brincadeira; o pensar, antes de mais nada como brincar - brincar com as idéias”. Ele denuncia o furto do componente lúdico da cultura da criança e, porque não dizer, também do adolescente que, por estar numa fase de transição, muitas vezes não se permite brincar com as idéias, na construção do seu conhecimento (ou são os adultos que não permitem que ele o faça?...). Os argumentos que segundo este autor devem fundamentar a necessidade da vivência plena do componente lúdico da cultura da criança, relacionam-se ao fato de que

“o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer e trazem felicidade (...) Deve-se considerar também que, através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive” (p.72).

Assim, a educação através da ludicidade não possibilita somente a criação, o ir além nas situações de aprendizagem, mas também a tomada de consciência de uma realidade social que necessita de transformações e, acima de tudo, oportuniza o verdadeiro

exercício do prazer de viver. Aprender através da ludicidade, não de maneira a instrumentalizá-la, mas como vivência prazerosa, contribui para a formação de um indivíduo crítico, criativo e apto a enfrentar as situações e os problemas que a vida lhe apresenta.

Deste modo, a questão dos conteúdos na Educação Física Escolar, não é a única preocupação em relação à motivação para estas aulas. A forma, ou seja, como ensinar estes conteúdos reveste-se do mesmo grau de importância. Busca-se em GADOTTI (1988, p.106) a ratificação desta afirmação:

“conteúdo e forma estão intrinsecamente ligados, se autocondicionando. Assim, o êxito na aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos), deve-se sem dúvida a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender.”

Portanto, a Pedagogia engloba a dialeticidade entre professor / aluno / conteúdo / forma, podendo-se também aí acrescentar a avaliação.

PAPAIOANNOU (1994) presta relevantes contribuições à motivação para a Educação Física, ao relatar sua pesquisa e a de outros estudiosos. Cita TRICHETT e MOSS que dizem que o ambiente de aula capaz de incentivar o envolvimento dos alunos, certamente resultará em um aumento do interesse e da satisfação em aprender dos mesmos. Embora a percepção de um ambiente de aprendizagem orientada esteja diretamente relacionada à motivação intrínseca, a atitudes construtivas em relação às tarefas escolares, há, contudo, diferenças consideráveis nas percepções do clima

motivacional da aula entre os alunos, o que contribui para confirmar que a motivação depende tanto das diversidades individuais quanto das situacionais.

Em sua pesquisa, PAPPAIOANNOU (1994) aconselha que para os professores de Educação Física desenvolverem um bom ambiente de aprendizagem orientada, devem providenciar tarefas de desafio para todos os alunos; ensinar aspectos de desenvolvimento de aptidão e promoção de saúde; superar as dificuldades dos alunos, fornecendo comentários informativos; evitar críticas mordazes ou mesmo meros elogios; promover a autonomia dos alunos; ressaltar os valores de aprimoramento pessoal e coletivo; ser acessível e amigo de todos os estudantes.

4.2. Educação Física e o Prazer nas atividades

“É preciso reaprender a linguagem do amor, das coisas belas e das coisas boas, para que o corpo se levante, e se disponha a lutar. Porque o corpo não luta pela verdade pura, mas está sempre pronto a viver e a morrer pelas coisas que ele ama. Na sabedoria do corpo a verdade é apenas um instrumento e brinquedo do desejo”... (ALVES, 1991, p.105)

Os corpos dos alunos nas aulas de Educação Física manifestam um manancial de emoções que dificilmente se tem oportunidade de presenciar em outras situações. São risos, gritos, olhares amedrontados, aumento dos batimentos cardíacos provocados por situações desafiantes e decisivas, sudorese devido à insegurança, enfim, encontra-se aí um laboratório humano, onde os corpos tornam-se veículos das emoções mais profundas de

um ser. As aulas de Educação Física são um campo propício para a manifestação dos mais variados tipos de emoções, assim como das motivações a elas relacionadas. As manifestações emocionais como o riso, o choro, a sudorese etc. ocorrem devido à ativação de estruturas do tronco encefálico. A inter-relação destas áreas encefálicas ligadas ao comportamento emocional com o Sistema Nervoso Autônomo (SNA), explicam o fato de “muitos distúrbios emocionais graves resultarem em afecções viscerais” (ANTUNES, 1993, p.12).

De acordo com MARINO (1975, p.4),

“emoção é antes uma reação aguda, que envolve pronunciadas alterações somáticas, experimentadas como uma sensação mais ou menos agitada. A sensação e o comportamento que a expressam, bem como a resposta fisiológica interna à situação-estímulo, constituem um todo intimamente relacionado que é a **emoção propriamente dita**. Assim, emoção tem ao mesmo tempo componentes fisiológicos, psicológicos e sociais - desde que as outras pessoas constituem geralmente os maiores estímulos emotivos em nosso meio civilizado.”

Este mesmo autor destaca que experiências anteriores vivenciadas pelo indivíduo, podem constituir-se também em elemento emocional, pois influenciam sócio-culturalmente nas reações.

MURRAY (1978, p.80-84), relacionando motivação e emoção, diz que as emoções são “poderosas reações que exercem efeitos motivadores sobre o comportamento”. Continuando, destaca o papel das emoções na percepção, na aprendizagem e no desempenho. Segundo esse autor, os estudos de ARNOLD e de McDOUGALL sustentam que “a emoção é definida num sentido motivacional”. Ele considera que as emoções são

“classes especiais de motivos”, destacando que as transformações corporais são mais fortes no campo das emoções do que em outros estados motivacionais. Sendo assim, “uma emoção é um motivo externamente despertado, com importantes acompanhamentos corporais”.

Dentre as emoções, nota-se que na maioria das leituras (DECI, RYAN, 1985; SNYDERS, 1988-1993; MARCELLINO, 1990; BETTI, 1992; ROBERTS, 1992; ALVES, 1991), o prazer é destacado como um dos aspectos preponderantes para a aquisição do conhecimento e motivação para a aprendizagem. ALVES (1991, p.19) diz que é no prazer e na dor que “o corpo fala sua linguagem mais profunda, universal e irrefutável”.

O prazer com a conotação de satisfação, alegria, contentamento, divertimento, é uma questão fundamental para a aprendizagem em aulas de Educação Física. O discurso e a expressão corporal dos alunos têm mostrado sua importância, pois é um sentimento que, vivenciado com intensidade, não se torna efêmero, mas permanece. Conseqüentemente a aprendizagem, quando realizada de forma prazerosa, também se internaliza.

Relacionar prazer e educação não é uma tarefa fácil, parecendo questões, inclusive, contraditórias, uma vez que parece não haver espaço para emoções como o prazer, a alegria, na educação sistematizada ocorrida no interior de uma instituição escolar. Mas será que a seriedade característica da Educação não pode combinar com o prazer?

ALVES (1991, p.103), numa reflexão sobre a escola, alerta para a ausência do prazer na mesma: “todos sabem que o objetivo da educação é executar a terrível transformação: fazer com que as crianças esqueçam do desejo de prazer que mora nos

seus corpos selvagens, para transformá-las em patos domesticados, que bamboleiam ao ritmo da utilidade social”.

Considerando que a educação deve estar intimamente ligada às necessidades culturais do indivíduo que é carente por natureza, não se pode deixar de pensar que o mesmo “deva buscar uma realização profunda e satisfatória para seus propósitos pessoais” (DALBERIO, 1990, p.22). Para tanto, estão subjacentes o desejo, o interesse e a motivação para a aprendizagem. Uma vez satisfeito o desejo, o prazer se manifesta. Desta forma,

“pode-se dizer que, na educação, o prazer foi conquistado quando houve o desejo em aprender, e esse desejo seguiu pelos caminhos pedagógicos até o conhecimento. E, assim, solidificou-se à apreensão intelectual ou assimilação da realidade, dando, em consequência, um sentimento de realização pessoal” (DALBERIO, 1990, p.23).

Este autor ressalta que na relação professor/aluno deve ocorrer o interesse pelo saber, sendo viabilizado o fenômeno *conhecer*. Caminhando juntos com o mesmo objetivo, é instigada a conquista do prazer real. Na medida em que o aluno conhece a sua realidade e as suas necessidades, pode extrair daí o que lhe causa satisfação. Este próprio conhecimento pode levar à vivência do prazer, tanto como praxis, quanto pelo fato de que conhecer gera o prazer. Sintetizando, DALBERIO (1990, p.28) afirma: “é importante despertar no aluno a motivação ao conhecer, porque assim sendo, ele emergirá em sua própria realidade. Poderá perceber por si só as causas e consequências do prazer em si e

para si”. Acrescenta ainda a relevância da conquista do prazer por intermédio do lúdico, salientando ser “o mais puro e verdadeiro objetivo da educação” (p.79).

Com a responsabilidade de educar para o futuro, a escola, com frequência, relega a um segundo plano a vivência do presente. MARCELLINO (1990, p.108) defende “o saber com sabor”, ressaltando que

“recuperar o lúdico na perspectiva que proponho, significa, entre outros procedimentos, uma prática pedagógica que relacione a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, através da ação no presente, e a necessidade de vivenciar todo o processo de mudança, sem abrir mão do prazer”.

Compactuando com essas idéias, entende-se o prazer como algo que pode e deve ser construído e vivenciado no cotidiano, e por isso mesmo precisa estar presente nas aulas de Educação Física. Já foi mencionado anteriormente que prazer e esforço não são incompatíveis. Como diz MARCELLINO (1990, p.120), “o verdadeiro prazer, quase sempre, supõe esforço e este precisa da ‘alavanca do prazer’. Há uma relação de interdependência entre ambos”. Mais adiante, acrescenta que o prazer também não se incompatibiliza com a disciplina, nem com a autoridade (aspectos constituintes da estrutura escolar). Reportando-se a RÉGIS DE MORAIS que argumenta que a disciplina não implica na eliminação do lúdico ou da alegria, afirma que

“O processo de busca ou de incorporação do prazer no processo educativo deve ser trilhado tendo em vista a procura de pontos de equilíbrio, a superação de inseguranças que camuflam situações de poder, disfarçam incompetências ou falta de recursos” (MARCELLINO, 1990, p.125).

A educação, encarada como vencer desafios e fazer descobertas, exige esforço, concentração e disciplina, mas de acordo com MARCELLINO (1990, p.106) ... “é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária”.

As relações pessoais na escola, também influenciam a vivência do prazer. Elas são de três naturezas, segundo SNYDERS (1993, p.69):

- aluno / aluno;
- aluno / professores / funcionários;
- aluno / cultura elaborada, onde o professor é intermediário, levando o saber, de formas variadas, ao aluno.

Assim, este autor considera que na escola o prazer deve ser encontrado tanto na aquisição do conhecimento, quanto nas relações específicas entre as pessoas que interagem neste contexto.

A relação entre os alunos na escola nem sempre é agradável. Enquanto professores, muitas vezes são observadas as dificuldades existentes no relacionamento entre eles, sendo solicitados até como mediadores para a melhoria do mesmo. As particularidades individuais e o egocentrismo, quando presente, dificultam as relações em grupo, e destes entre si, como aponta SNYDERS (1993, p.69-70):

“Os grupos sentem e desenvolvem freqüentemente a exclusão, o desprezo, a incompreensão uns em relação aos outros. O todo da classe e o todo da escola têm muita dificuldade em constituir uma unidade. Na maioria das vezes, eles a encontram mais em fases de oposição comum a uma autoridade exterior do que em suas próprias riquezas”.

Estas questões, não raro impossibilitam a vivência do prazer. Uma boa reflexão sobre o assunto, nestes casos, pode ser feita pelo professor com a classe, levando-os a questionamentos que possibilitem a resolução destes problemas.

A relação professor / aluno é permeada por confrontos, na medida em que de ambos os lados, espera-se uma relação de amizade, mas esta amizade supõe a autoridade inerente ao professor, o que nem sempre é compreendido pelos alunos. Eles não desejam que esta seja uma extensão da relação pais e filhos, mas ao mesmo tempo almejam a confiança e a segurança da figura do adulto que detém o saber (segundo eles). Esta reflexão é confirmada por SNYDERS (1993, p.79), quando diz que “é extremamente penoso para um jovem tolerar, aceitar a superioridade do poder do pai e do educador - mas é completamente impossível evitá-la”. A solução para que esta contradição seja minimizada, é apontada em etapas por SNYDERS (1993), de forma que se possa, aos poucos, através de alegrias específicas, progredir em direção à alegria global. Portanto, são sugeridos alguns *conselhos* para que haja mais prazer nesta relação:

- a. É necessário que o aluno seja efetivamente levado a sério, tanto quanto um adulto, mas que seja reconhecido como diferente do adulto, porque é jovem.
- b. Os alunos precisam da confiança do professor, a fim de que confiem em si mesmos.
- c. Alguns elementos negativos, tais como o tempo que passa com os alunos, o qual permite que estes descubram sua fragilidade, suas manias, permeiam esta relação e deles o professor deve tomar consciência. Outra dificuldade é a que consiste no tratamento

totalmente igualitário de todos os alunos; a esta questão eles estão extremamente atentos. Para tanto, SNYDERS (1993, p.83-84) aconselha que o professor deve, sempre que possível, esforçar-se para superar estes elementos.

d. Aceitar o aluno como ele é, compreensivamente, é que fará com que ele progrida.

e. O educador que tem domínio da sua profissão e do seu componente curricular, passa para o aluno a idéia de que ambas as partes (professor e aluno) participam juntos da mesma busca. “A alegria de descobrir com um professor que também descobre, que busca, explora, tenta, tateia como eles e, talvez, um pouco graças a eles. Vivacidade, imprevistos, o contrário da rotina” (SNYDERS, 1993, p.85).

f. O professor não deve se envergonhar de ser um adulto que reconquistou a sua infância na relação com seus alunos.

g. “Em determinadas ocasiões, a melhor atitude do professor seria apagar-se, pelo menos enquanto interveniente ativo, e concentrar-se no papel de ouvinte. Mostrar-se disponível, mesmo que não possa dar aprovações e muito menos intrometer-se” (p.87).

h. Um aspecto primordial para que haja prazer nesta relação é que o professor, ao longo de todas as dificuldades pedagógicas, e apesar de seus problemas pessoais e familiares, “mantenha um potencial elevado de alegria, pois seu papel é convencer os alunos de que a escola e a existência, agora, e aquilo que os espera depois merecem que eles se esforcem em crescer” (p.88).

Portanto, faz-se necessário concordar com as palavras deste autor, que soube analisar com profundidade e romantismo esta relação, tão fundamental para que ambas as partes vivenciem prazer.

“O professor visto como pessoa sedutora, e isso com uma conotação até sexual: ele permite o acesso à alegria da cultura, da vida em comum. O professor visto como pessoa aterrorizante porque encarna uma terrível cultura de dificuldades, terrível pelo que ela vai revelar. Essa contradição pode ter alegria, é a alegria própria da revelação escolar no momento em que ela atinge seu mais alto nível” (SNYDERS, 1993, p.89).

A discussão da relevância do prazer no processo educacional vem de encontro à ratificação da importância da motivação intrínseca para a aprendizagem. Sendo assim, deveriam estar nas aulas de Educação Física as maiores possibilidades de fruição do prazer e de fomento da motivação intrínseca para as atividades físicas.

Dando um salto para esta questão inquietante: como tornar mais agradável e prazerosa a relação do aluno com o movimento, objeto essencial de estudo da Educação Física?

Acredita-se ser de extrema relevância que o aluno reconheça, através do discurso do professor e da prática pedagógica inerente às aulas de Educação Física, que o contato primordial dele com o mundo é através do movimento, e que para que ele se relacione com o mundo em que vive, elabore seu conhecimento, conviva com as pessoas, conte e construa a sua história, precisa se utilizar do mesmo. É desta forma que um simples

movimento torna-se motricidade humana, carregada de símbolos e códigos, meio de expressão daquilo que o homem é.

As atividades físicas, em geral, despertam grande interesse nos indivíduos, tanto aquelas realizadas na escola, como na rua, nos clubes, academias, esportes de alto nível etc.

BETTI (1992, p.20) diz que “a motivação, vinda de propostas diversas torna mais prazerosa a aprendizagem. Assim, podemos perceber um elo entre motivação e prazer”. Acrescenta que nem sempre a motivação é uma garantia de prazer, pois este depende de condições internas e externas do indivíduo; entende-se, portanto, a necessidade da motivação intrínseca ou extrínseca para que se vivencie o prazer.

As origens do prazer nas atividades físicas e no esporte são diversas. Sendo de origens extrínsecas, o prazer provém da realização ou reconhecimento social e das relações interpessoais; quando de origens intrínsecas, ele está ligado à realização do próprio indivíduo, ou seja, questões relacionadas com a percepção da competência e com o desafio (SCANLAN, SIMONS, 1992). Estes autores destacam que, na literatura da motivação, os conceitos de prazer têm sido discutidos com referência à motivação intrínseca.

Alguns estudos mencionados por SCANLAN, SIMONS (1992, p.208) afirmam que pais, professores e técnicos podem influenciar a adesão, o compromisso ou o abandono das atividades físicas e esportivas do jovem, sendo este aspecto considerado bastante significativo entre os vários fatores que dão origem ao prazer e que podem afetar sua experiência na atividade.

BETTI (1992, p.20) declara que “os jovens estão mais interessados em se realizar prazerosamente ao praticar uma atividade, do que em vencer a qualquer custo”, o que deveria ser levado ao conhecimento de pais, professores e outros que trabalham ou são responsáveis pelo trabalho em escola.

SCANLAN, SIMONS (1992) ressaltam que estudos de crianças e adolescentes no esporte têm demonstrado que a maior razão para a participação é o desejo de alegria e prazer (estes dois termos são usados como sinônimos pelas crianças). Por outro lado, a ausência do prazer é determinante no abandono. Dizem ainda que o esporte é um campo rico em experiências potencialmente benéficas para os jovens. Para que pais, professores e técnicos possam fomentar a motivação da juventude referente ao esporte, indicam alguns caminhos, como se pode ver a seguir (p.213-214):

- É importante entender o significado do afeto positivo e do prazer para a motivação individual. O poder motivacional da alegria não deveria ser negligenciado.
- Há uma variedade de origens do prazer que podem tornar o esporte agradável, muitas delas comuns ao contexto esportivo. Deve-se assegurar que o indivíduo possa experienciá-las.
- Pode haver alegria no esforço, enquanto a tarefa está sendo executada, e na sensação do cumprimento ou reconhecimento após uma conclusão bem sucedida.
- Interagir com os colegas pode ser prazeroso e mantém os participantes envolvidos na atividade por longo tempo.
- A origem do prazer pode estar também no próprio movimento.

De acordo com BETTI (1992, p.19)

“As crianças que sentem prazer com as atividades são as que se envolvem completamente; quando isto acontece, elas aprendem. Creio estar aí a chave da aprendizagem de um movimento. O grande problema que o professor enfrenta é tornar a atividade física, e os momentos de aprendizagem desta atividade, em uma experiência prazerosa”.

Crê-se que a reflexão feita até então pode auxiliar na resolução da questão colocada por BETTI, apesar dos vários fatores organizacionais de uma escola que podem contribuir para que o aluno não sinta prazer, como é o caso das aulas com tempo pré-determinado; condições materiais; desvalorização da Educação Física em relação às demais disciplinas; a própria insatisfação do professor, muitas vezes. Quando se pensa em tudo isso, não se pode deixar de lembrar do dualismo corpo-mente ainda tão presente nas escolas...

Com certeza, o prazer tem conotações distintas para os diversos indivíduos, mas só se faz algo por livre e espontânea vontade, quando há prazer nessa realização. Reafirma-se portanto, a importância do desenvolvimento da motivação intrínseca no indivíduo, baseada na autodeterminação, no prazer da atividade em si. Para que os alunos sejam motivados intrinsecamente, os professores devem utilizar estratégias que levem ao sentimento do prazer, pois este se constitui num *alimento* da motivação, sendo sua fruição capaz de manter um nível ótimo de motivação para a aprendizagem. É necessário também que o aluno compreenda que esse é um processo de co-autoria (aluno mais professor) e por isso, reconheça sua grande parcela de responsabilidade no mesmo.

Concorda-se com MOREIRA (1992, p.208) que, vislumbrando um futuro próximo, destaca o prazer como um dos fatores essenciais da Educação Física do século XXI, além de outros aspectos também abordados neste trabalho:

“A pedagogia do movimento do século XXI provavelmente privilegiará a cooperação na competição, o prazer da atividade realizada com consciência, o lúdico perdido ao longo do tempo pela exacerbação do alto rendimento e o movimento corporal expressivo em detrimento do movimento corporal imitativo”.

5 - METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1. Característica da Pesquisa

No primeiro momento deste trabalho buscou-se um caminho de argumentação teórica, através de autores que pudessem oferecer subsídios para a fundamentação dos resultados obtidos na pesquisa de campo, além de levantar reflexões sobre os aspectos motivacionais da Educação Motora na escola e a atuação profissional diante deles.

No segundo momento foi realizada a pesquisa de campo com a finalidade de elucidar os dois objetivos propostos neste trabalho, os quais encontram-se formulados tanto na sua introdução, quanto no Capítulo 5.2, a seguir. Assim, além da revisão bibliográfica enfocando a Motivação, Motivação para a Aprendizagem, Motivação Intrínseca e Extrínseca e Motivação para as Atividades Físicas, este trabalho tem a pesquisa de campo, com características qualitativas e quantitativas. A ciência parece caminhar para a utilização destes dois tipos de pesquisa num mesmo trabalho, pois as pesquisas qualitativa e quantitativa tornam-se complementares para o esclarecimento dos problemas e dos objetivos propostos. Como cita RICHARDSON et al (1989), o método empregado na pesquisa é determinado pela essência do problema, sendo que o apresentado aqui parece necessitar de ambos os métodos para ser investigado. O método quantitativo é fundamentalmente caracterizado pela quantificação, mas apesar da relevância dos dados estatísticos, existem situações em que se faz necessário “entender a

natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1989, p.38), o que se pode conseguir através do método qualitativo. Os caminhos percorridos pelos mesmos serão explicados posteriormente neste capítulo.

5.1.2. Objetivos

Pretende-se neste estudo, identificar as tendências de motivação intrínseca e extrínseca nos alunos em aulas de Educação Física, verificando sua predominância e relação com o motivo de realização destes mesmos alunos.

5.1.3. Delimitação do Estudo

Participaram desta pesquisa alunos de 7ª e 8ª séries do 1º grau de uma escola particular de Campinas.

Respeitando-se o contexto em que foi realizada a pesquisa, os resultados da mesma referem-se apenas ao grupo pesquisado, acreditando-se que resultados semelhantes poderiam ocorrer em populações com características similares.

5.2. A amostra

Como professora de uma escola da rede particular de ensino de Campinas, as inquietações a respeito dos aspectos motivacionais dos alunos em aulas de Educação Física originaram-se nessa prática profissional.

Os fatores que levaram à participação da referida escola na pesquisa foram sua relativa proximidade geográfica, bem como a disponibilidade e o interesse demonstrados pela coordenadora pedagógica e pelos professores com referência à pesquisa.

A amostra, segundo GOODE, HATT (1979, p.269) “é a menor representação de um todo maior”. Neste trabalho, ela é composta de 96 alunos de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos (7ª e 8ª séries), que se dispuseram a participar da pesquisa. As aulas destes alunos (em número de três semanais) são realizadas uma no mesmo período das demais disciplinas e duas em período diferente, sendo que cada aula é dividida em duas partes: o professor começa com o grupo das meninas, por exemplo, e a professora com o dos meninos; deste modo, enquanto um está com o grupo das meninas, o outro está com o dos meninos. Após o término de uma determinada atividade, os grupos trocam de professor. Esta é a formação de turmas para as aulas de Educação Física adotada pela escola, não sendo proposital para a pesquisa em questão. A escola conta com material adequado ao número de alunos, apesar de na 7ª série, cada professor ter simultaneamente 45 alunos. Neste caso, a quantidade de material nem sempre é suficiente. Na 8ª série o número de alunos por turma é menor (cerca de 30 para cada professor). A amostra contou com 96 alunos porque alguns não quiseram participar da pesquisa, enquanto outros faltaram em algum dia da coleta de dados. A ausência num dos dias da coleta de dados, inviabilizava a participação no outro, pois o mesmo aluno deveria responder num dia a um questionário e, em outro, ao Gride de Avaliação do Motivo de Realização.

5.3. Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos envolvem os métodos e as técnicas⁹ ou instrumentos de coleta de dados. De acordo com SEVERINO (1986, p.204), os métodos constituem “os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto que as técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados”. Tanto os métodos quanto as técnicas referem-se diretamente ao tipo de pesquisa.

5.3.1. Os métodos

Nesta pesquisa foram empregados métodos quantitativos e qualitativos. Segundo MARTINS, BICUDO (1989), a pesquisa quantitativa estuda um número determinado de casos individuais, quantificando fatores e procurando correlações estatísticas e probabilidades que definam se tais correlações ocorrem ou não ao acaso. A generalização é feita baseada em procedimentos estatísticos. A pesquisa qualitativa, de acordo com estes autores, busca uma compreensão particular daquilo que estuda, não se preocupando com leis ou princípios, focalizando o específico, o individual. A metodologia deste tipo de pesquisa deve ter duas naturezas concomitantes: a teórica e a prática, de forma que o pesquisador toma como ponto de partida suas observações empíricas e as experiências vividas por ele próprio.

⁹ Neste trabalho, as “técnicas” serão chamadas de instrumentos de coleta de dados, pois esta nomenclatura traduz com maior precisão, a operacionalização dos métodos.

O questionário elaborado para verificar as tendências de motivação intrínseca ou extrínseca nos alunos contém questões abertas e fechadas as quais serão analisadas, respectivamente, de forma qualitativa e quantitativa. O método de avaliação do motivo de realização dos alunos é quantitativo.

5.3.2. Os instrumentos de Coleta de Dados

Aqui serão explicitados não só os instrumentos em si, mas também os caminhos percorridos na sua construção.

Na literatura pesquisada, não foi encontrado nenhum instrumento adequado para a identificação de motivação intrínseca ou extrínseca de alunos em aulas de Educação Física, ou que pudesse ser adaptado para esta situação de investigação. O que se encontrou, relacionava-se à motivação intrínseca de atletas (DECI, RYAN, 1971; DECI, 1972; MORRIS, CHOI, 1993), ou motivação geral de atletas e escolares (SERPA, 1990; RAUGH, WALL, 1987; SOUZA, 1972) ou mesmo com o motivo de realização destes (NICHOLLS, ROBERTS, 1989; ROBERTS, 1992; DUDA, WHITE, 1992; PAPAIOANNOU, 1994).

Para se atingir o primeiro objetivo desta pesquisa foi, então, elaborado um questionário, contendo questões abertas e fechadas (analisadas respectivamente de forma qualitativa e quantitativa), após uma série de nove estudos-piloto, relatados a seguir.

Os cinco primeiros estudos-piloto constavam de uma questão aberta que os alunos responderam sem se identificarem, ora por escrito, ora gravando-se e anotando-se as respostas (no estilo da entrevista). As questões foram do tipo “O que é, para você, fazer

Educação Física?”, ou “Como são suas aulas de Educação Física, e como elas deveriam ser?” No entanto, as respostas dadas a estas questões foram evasivas, não sendo possível destacar das mesmas os aspectos motivacionais intrínsecos ou extrínsecos dos alunos.

Foi então que surgiu a idéia do 6º estudo-piloto: um questionário com questões semi-abertas, onde se pudesse orientar as respostas para o objetivo com maior precisão.

Na intenção de fornecer mais dados relativos aos aspectos motivacionais intrínsecos e extrínsecos do indivíduo, o questionário foi ampliado e sua estrutura modificada, originando daí o sétimo estudo piloto. Através das formas sugeridas para a construção de um questionário (GOODE, HATT, 1979), chegou-se à conclusão de que seria interessante montá-lo com escalas de coerência, onde a partir de afirmações relacionadas à motivação intrínseca e extrínseca, o sujeito pudesse optar se concordava muito, apenas concordava, ou se discordava muito, ou somente discordava, podendo também optar por estar em dúvida em relação à concordância ou discordância das referidas afirmações. A que apresentou melhor amplitude de escolhas foi a do tipo LIKERT, com as seguintes categorias, e respectivas identificações:

1 - concordo muito

2 - concordo

3 - estou em dúvida

4 - discordo

5 - discordo muito

Assim, cada sujeito deveria colocar o número correspondente a uma destas cinco respostas à frente de todas as afirmações relacionadas a cada questão. Estes pontos (1, 2, 3, 4 e 5) são valores atribuídos a cada uma das alternativas. A seleção dos itens (afirmações) foi baseada nas respostas dos alunos nos estudos-piloto anteriores, bem como na leitura de artigos relatando pesquisas e seus instrumentos de coleta de dados, como as de RAUGH, WALL (1987); DUDA, NICHOLLS (1989); DUDA, WHITE (1992); ROBERTS (1992); SERPA (1990); MORRIS, CHOI (1993); PAPAIOANNOU (1994).

Neste sétimo estudo-piloto, o questionário contava com três questões respondidas através da escala de coerência interna, mais uma questão aberta e uma fechada.

Foi ainda necessária uma modificação na formulação da questão aberta, realizando-se para a verificação da efetividade ou não da mesma, o oitavo estudo-piloto. Deste modo, a pergunta passou de O que você gostaria que mudasse nas suas aulas de Educação Física? , para Qual o principal motivo que faz você gostar ou desgostar das aulas de Educação Física? Com a falta de clareza observada nas respostas, esta questão sofreu uma última transformação para **Você gosta das aulas de Educação Física?** Esta questão aberta também foi alterada pelo acréscimo de uma parte da resposta baseada em escala de coerência (gosto muito; gosto pouco; indiferente; não gosto; detesto) e a segunda parte, aberta, solicitando a justificativa da resposta dada à primeira parte.

Este questionário foi submetido a tratamento estatístico para observação da correlação, coerência e equilíbrio dos itens apresentados nas três primeiras questões, sendo verificada a necessidade de mais uma transformação no que diz respeito ao equilíbrio do número de afirmações de motivação intrínseca e extrínseca. Desta forma, originou-se o nono e último estudo-piloto que definiu o questionário a ser aplicado para os sujeitos desta pesquisa (apresentado no anexo 1), contendo 16 itens relacionados à motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca. Os nove estudos-piloto foram realizados com alunos de 7ª e 8ª série do 1º grau e 1º ano do 2º grau de outra escola particular de Campinas, com a participação de 36 alunos.

A seguir serão relatados quais itens do questionário são relacionados a uma e a outra tendência motivacional, lembrando que a motivação é intrínseca quando o indivíduo interessa-se pela atividade em si e é extrínseca quando realiza a atividade movido por questões externas à mesma.

1. Participo das aulas de Educação Física porque:

- faz parte do currículo da escola. (motivação extrínseca)
- gosto de atividades físicas. (motivação intrínseca)
- estou com meus amigos. (motivação extrínseca)
- as aulas me dão prazer. (motivação intrínseca)
- gosto de aprender novas habilidades. (motivação intrínseca)
- acho importante aumentar meus conhecimentos sobre esportes e outros conteúdos. (motivação intrínseca)
- meu rendimento é melhor do que o de meus colegas. (motivação extrínseca)

- preciso tirar boas notas. (motivação extrínseca)
- sinto-me saudável com as aulas. (motivação intrínseca)

2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:

- aprendo uma nova habilidade. (motivação intrínseca)
- esqueço das outras aulas. (motivação extrínseca)
- dedico-me ao máximo à atividade. (motivação intrínseca)
- o professor e/ou meus colegas reconhecem minha atuação. (motivação extrínseca)
- compreendo os benefícios das atividades propostas em aula. (motivação intrínseca)
- as atividades me dão prazer. (motivação intrínseca)
- sinto-me integrado ao grupo. (motivação extrínseca)
- o que eu aprendo me faz querer praticar mais. (motivação intrínseca)
- movimento o meu corpo. (motivação intrínseca)
- minhas opiniões são aceitas. (motivação extrínseca)
- saio-me melhor que meus colegas. (motivação extrínseca)

3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:

- não consigo realizar bem as atividades. (motivação intrínseca)
- não me sinto integrado ao grupo. (motivação extrínseca)
- não simpatizo com o professor. (motivação extrínseca)
- o professor compara meu rendimento com o de outros. (motivação extrínseca)
- não sinto prazer na atividade proposta. (motivação intrínseca)

- meus colegas zombam de minhas falhas. (motivação extrínseca)
- alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros. (motivação extrínseca)
- quase não tenho oportunidade de jogar. (motivação intrínseca)
- tiro nota ou conceito baixo. (motivação extrínseca)
- minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor. (motivação extrínseca)
- exercito pouco o meu corpo. (motivação intrínseca)
- não há tempo para praticar tudo o que gostaria. (motivação intrínseca)

O outro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o Gride de Avaliação do Motivo de Realização (WINTERSTEIN, 1991). O Motivo de Realização compreende duas tendências: o medo do fracasso (MF) e a expectativa de sucesso (ES), podendo o medo do fracasso manifestar-se sob duas formas: MF 1 e MF 2. O MF 1 relaciona-se com a noção de incompetência que o indivíduo tem de si mesmo, enquanto que o MF 2 refere-se à insegurança e ao medo de consequências sociais do fracasso, isto é, à preocupação acerca do que os outros podem pensar de seu fracasso.

O Gride foi respondido pelos alunos num dia diferente daquele da aplicação do questionário. Este instrumento é constituído por um caderno contendo em cada página uma figura (num total de 9), sendo que três delas retratam atividades físicas, outras três referem-se a atividades escolares e as demais a atividades diversas. Abaixo desta, estão sempre as mesmas quatorze afirmações apresentando características de ES, MF 1 e MF 2, à frente das quais o sujeito deve assinalar se, para ele, cada afirmação relaciona-se ou não

à figura em questão. Para a análise dos dados, as seguintes afirmações foram eliminadas, por não mostrarem consistência na parte estatística, desde os estudos anteriores realizados com esse instrumento (WINTERSTEIN, 1991). Assim, estas afirmações aparecem no momento da aplicação, mas não são consideradas para efeito de análise:

- Ele está insatisfeito com o que sabe fazer.
- Ele está pensando: “Eu ainda quero aprender isto.”
- Ele está pensando: “Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros.”
- Ele se sente bem fazendo isto.
- Ele está pensando: “Se isto está difícil é melhor continuar outra hora.”

Desta forma, foram analisadas 9 das 14 afirmações, sendo 3 relacionadas à ES, 3 ao MF 1 e 3 ao MF 2.

Por se tratar de um instrumento quantitativo, a análise dos dados foi feita mediante a utilização de tratamento estatístico adequado, de forma que para verificar correlações e diferenças entre grupos onde predominasse motivação extrínseca ou intrínseca, foram utilizados os procedimentos “Correlação de Pearson” e “Teste T- de Student”. O nível de significância adotado foi de 5%.

Para a aplicação, tanto do questionário quanto do gride, foi realizada pelo pesquisador uma explicação prévia. Esta consistiu exclusivamente na instrução da maneira como estes dois instrumentos deveriam ser respondidos.

6 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Análise do Questionário

Nas tabelas a seguir foram consideradas como concordantes, as médias dos escores atribuídos às respostas, relacionadas à frequência dos alunos que fizeram tal atribuição, cujos valores são menores que 3, enquanto que discordantes, os valores das médias maiores que 3.

A tabela 1 mostra com que frequência os indivíduos optaram por cada uma das alternativas de motivação extrínseca da primeira questão, além da média dos escores atribuídos a cada uma delas. A incidência de concordância revela que os alunos participam predominantemente das aulas de Educação Física porque estão com os amigos e porque a disciplina faz parte do currículo da escola. Nesta mesma questão, a discordância incidiu sobre a alternativa que aponta para a participação das aulas porque seu rendimento é melhor que o dos colegas e pelo fato de tirar boas notas.

Tabela 1: Frequência das alternativas de motivação extrínseca da 1ª questão do questionário.

| ITENS | | FREQUÊNCIA DE INDIVÍDUOS | | | | | \bar{X} |
|--|---|--------------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|-----------|
| | | Concordo muito (1) | Concordo (2) | Estou em dúvida (3) | Discordo (4) | Discordo muito (5) | |
| 1. Partici-po das aulas de Educação Física porque: | Faz parte do currículo da escola | 18 | 34 | 11 | 26 | 07 | 2.68 |
| | Estou com meus amigos | 43 | 36 | 06 | 06 | 05 | 1.89 |
| | Meu rendimento é melhor que o de meus colegas | 08 | 03 | 16 | 32 | 37 | 3.90 |
| | Preciso tirar boas notas | 14 | 14 | 15 | 20 | 33 | 3.45 |

Os dados da tabela 2 relatam a frequência de indivíduos nos itens relacionados à motivação intrínseca da primeira questão. Neste caso, os alunos responderam que participam das aulas porque: gostam de atividades físicas; gostam de aprender novas habilidades; acham importante aumentar seu conhecimento sobre esportes e outros conteúdos; sentem-se saudáveis com as aulas; as aulas lhes dão prazer.

Tabela 2: Frequência das alternativas de motivação intrínseca da 1ª questão do questionário

| ITENS | | FREQUÊNCIA DE INDIVÍDUOS | | | | | \bar{X} |
|--|---|--------------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|-----------|
| | | Concordo muito (1) | Concordo (2) | Estou em dúvida (3) | Discordo (4) | Discordo muito (5) | |
| 1. Partici- po das aulas de Educação Física porque: | Gosto de atividades físicas | 45 | 36 | 12 | 02 | 01 | 1.72 |
| | As aulas me dão prazer | 13 | 37 | 26 | 11 | 09 | 2.64 |
| | Gosto de aprender novas habilidades | 27 | 33 | 21 | 07 | 08 | 2.33 |
| | Acho importante aumentar meu conhecimento sobre esportes e outros conteúdos | 28 | 29 | 21 | 12 | 06 | 2.36 |
| | Sinto-me saudável com as aulas | 16 | 34 | 23 | 18 | 05 | 2.60 |

Na tabela 3 listam-se as alternativas de motivação extrínseca relacionadas à segunda questão, ou seja, “Gosto das aulas de Educação Física quando...” Houve uma maior incidência de concordância sobre a alternativa “sinto-me integrado ao grupo”, e em

seguida, em relação a esquecer das outras aulas e ao professor e/ou os colegas reconhecerem sua atuação. A maior frequência de alunos que discordaram incidiu sobre a alternativa “saio-me melhor que meus colegas”, seguida da “minhas opiniões são aceitas”.

Tabela 3: Frequência das alternativas de motivação extrínseca da 2ª questão do questionário

| ITENS | | FREQUÊNCIA DE INDIVÍDUOS | | | | | \bar{X} |
|---|--|--------------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|-----------|
| | | Concordo muito (1) | Concordo (2) | Estou em dúvida (3) | Discordo (4) | Discordo muito (5) | |
| 2. Gosto das aulas de Educação Física quando: | Esqueço das outras aulas | 31 | 21 | 21 | 16 | 07 | 2.44 |
| | O professor e/ou meus colegas reconhecem minha atuação | 27 | 21 | 21 | 15 | 12 | 2.62 |
| | Sinto-me integrado ao grupo | 34 | 42 | 09 | 07 | 04 | 2.01 |
| | Minhas opiniões são aceitas | 07 | 23 | 39 | 14 | 13 | 3.03 |
| | Saio-me melhor que meus colegas | 12 | 05 | 16 | 28 | 35 | 3.71 |

A tabela 4 mostra os resultados relativos às alternativas de motivação intrínseca da segunda questão. As médias dos escores atribuídos a elas demonstraram concordância em relação a todos os itens, apesar de alguns alunos terem discordado dos

mesmos. A concordância, no entanto, foi maior do que a discordância, principalmente em relação a gostar das aulas de Educação Física quando o que aprendem leva-os a praticar mais.

Tabela 4: Frequência das alternativas de motivação intrínseca da 2ª questão do questionário

| ITENS | | FREQUÊNCIA DE INDIVÍDUOS | | | | | \bar{X} |
|---|---|--------------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|-----------|
| | | Concordo muito (1) | Concordo (2) | Estou em dúvida (3) | Discordo (4) | Discordo muito (5) | |
| 2. Gosto das aulas de Educação Física quando: | Aprendo uma nova habilidade | 30 | 25 | 23 | 10 | 08 | 2.38 |
| | Dedico-me ao máximo à atividade | 26 | 30 | 19 | 17 | 04 | 2.40 |
| | Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula | 15 | 40 | 24 | 13 | 04 | 2.49 |
| | As atividades me dão prazer | 21 | 38 | 25 | 05 | 07 | 2.36 |
| | O que eu aprendo me faz querer praticar mais | 30 | 34 | 17 | 08 | 07 | 2.25 |
| | Movimento o meu corpo | 30 | 25 | 23 | 10 | 08 | 2.38 |

Os dados da tabela 5 referem-se às alternativas de motivação extrínseca da terceira questão, isto é, “Não gosto das aulas de Educação Física quando...” Pelas médias dos

escores, os seguintes itens tendem mais à concordância do que à discordância: alguns colegas querem demonstrar que são melhores do que os outros; o professor compara meu rendimento com o de outros; não me sinto integrado ao grupo; meus colegas zombam de minhas falhas. O item de maior discordância foi “tiro nota ou conceito baixo”, seguido por “minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor” e “não simpatizo com o professor”.

Tabela 5: Frequência das alternativas de motivação extrínseca da 3ª questão do questionário.

| ITENS | | FREQUÊNCIA DE INDIVÍDUOS | | | | | \bar{X} |
|---|---|--------------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|-----------|
| | | Concordo muito (1) | Concordo (2) | Estou em dúvida (3) | Discordo (4) | Discordo muito (5) | |
| 3. Não gosto das aulas de Educação Física quando: | Não me sinto integrado ao grupo | 32 | 31 | 09 | 12 | 12 | 2.38 |
| | Não simpatizo com o professor | 20 | 18 | 17 | 19 | 22 | 3.05 |
| | O professor compara meu rendimento com o de outros | 42 | 16 | 13 | 13 | 12 | 2.34 |
| | Meus colegas zombam de minhas falhas | 36 | 18 | 08 | 20 | 14 | 2.56 |
| | Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros | 43 | 24 | 08 | 10 | 11 | 2.18 |
| | Tiro nota ou conceito baixo | 12 | 14 | 18 | 14 | 38 | 3.54 |
| | Minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor | 06 | 18 | 21 | 25 | 26 | 3.49 |

Na tabela 6 podem-se observar os dados relativos aos itens de motivação intrínseca da terceira questão. Aqui, a concordância ocorreu primordialmente sobre a alternativa “não há tempo para praticar tudo o que gostaria” seguida pelos demais itens, com exceção de “exercito pouco o meu corpo”, cuja média apontou para discordância.

Tabela 6: Frequência das alternativas de motivação intrínseca da 3ª questão do questionário.

| ITENS | | FREQUÊNCIA DE INDIVÍDUOS | | | | | \bar{X} |
|---|--|--------------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|-----------|
| | | Concordo muito (1) | Concordo (2) | Estou em dúvida (3) | Discordo (4) | Discordo muito (5) | |
| 3. Não gosto das aulas de Educação Física quando: | Não consigo realizar bem as atividades | 24 | 16 | 29 | 16 | 11 | 2.72 |
| | Não sinto prazer na atividade proposta | 31 | 23 | 26 | 10 | 06 | 2.34 |
| | Quase não tenho oportunidade de jogar | 42 | 17 | 08 | 16 | 13 | 2.38 |
| | Exercito pouco o meu corpo | 10 | 21 | 27 | 17 | 21 | 3.18 |
| | Não há tempo para praticar tudo o que gostaria | 34 | 27 | 16 | 16 | 03 | 2.24 |

Os resultados das três primeiras questões do questionário, analisadas quantitativamente, indicaram concordância em relação a 15 itens de motivação intrínseca e 9 de motivação extrínseca. A discordância ocorreu sobre 1 (um) item de motivação intrínseca e 7 de motivação extrínseca.

A quarta questão do questionário foi analisada qualitativamente e será apresentada e discutida posteriormente.

A quinta e última questão diz respeito à classificação das aulas de Educação Física realizada pelos alunos. Os resultados mostram que 20, dos sujeitos pesquisados, consideram sua aula “ótima”, 60 consideram-na “boa”, 14 “regular” e 2 “ruim”.

6.1.1. Discussão dos Resultados do Questionário

Com relação à 1ª questão, os itens que caracterizam a motivação intrínseca com os quais os alunos concordaram, indicam que eles participam das aulas de Educação Física porque gostam de atividades físicas e de aprender novas habilidades, sentem-se saudáveis e satisfeitos e acham importante aumentar seu conhecimento sobre esportes e outros conteúdos, o que demonstra interesse, prazer, envolvimento e um adequado motivo de realização, pois parecem sentir-se desafiados, competentes e autodeterminados, aspectos que, segundo BRITTO (1989) e DECI, RYAN (1985), são fundamentais na motivação para a aprendizagem.

A concordância referente à motivação extrínseca indica que a participação nessas aulas é inevitável (pois faz parte do currículo da escola), mas principalmente por estarem com os amigos, destacado por 79 sujeitos. Dentre estas três questões do questionário, uma frequência de concordância semelhante é verificada somente com referência aos 81 indivíduos que concordaram com o gosto pelas atividades físicas, o que parece indicar que

estas são as duas maiores razões para a participação dos alunos pesquisados nessas aulas. Apesar de demonstrarem duas tendências motivacionais distintas, tanto o gosto pelas atividades físicas, quanto estar com os amigos, constituem objetivos da Educação Física, percebendo-se pelos resultados obtidos, que são também relevantes para esses alunos. Além disso, o aspecto social é essencial para a formação do indivíduo que vive em sociedade.

Concordar que um dos motivos para a participação das aulas é o fato delas fazerem parte do currículo da escola, pode não estar revelando o predomínio de nenhuma tendência motivacional, mas a aceitação de um aspecto incontestável, pois nesta faixa de escolaridade os alunos não podem optar por ter aulas desta ou daquela disciplina.

Os itens de motivação extrínseca da 1ª questão, cujas médias dos escores atribuídos às respostas manifestaram discordância mostram que, a comparação do próprio rendimento com o dos colegas e a necessidade de tirar boas notas, não são motivos para a participação dos alunos pesquisados nas aulas de Educação Física. Deste modo, a norma utilizada para a avaliação do desempenho parece ser individual, levando o aluno à vivência de sucessos e fracassos de forma mais apropriada, contribuindo também para uma melhoria da motivação (WINTERSTEIN, 1992). Além disso, a meta de realização pode estar mais focalizada na tarefa (“envolvimento na tarefa”) do que na comparação da própria habilidade com a dos outros (“envolvimento do eu”), o que, conforme ROBERTS (1992), aumenta o interesse intrínseco numa atividade. A relativa indiferença com referência a notas, reflete a característica da Educação Física no contexto educacional

vigente, onde notas ou conceitos não são importantes. Aliás, seria interessante que o aluno se conscientizasse da importância da aprendizagem em si, sem a preocupação com notas, considerada ainda como uma característica da avaliação no processo educacional.

A análise dos itens relativos à motivação extrínseca da 2ª questão demonstra que os alunos pesquisados gostam das aulas de Educação Física, principalmente quando sentem-se integrados ao grupo, além de esquecerem das outras aulas e darem certa importância ao professor e/ou seus colegas reconhecerem sua atuação. Verifica-se uma coerência ao indicar como relevantes nessas aulas “estar com os amigos” (1ª questão) e “sentir-se integrado ao grupo”, coincidindo também, com os objetivos a serem alcançados nas aulas de Educação Física e com a possibilidade da manifestação do motivo de afiliação nesses alunos. Este motivo caracteriza-se pelo interesse em estabelecer e conservar relações positivas de afeto com outras pessoas, e pelo desejo de ser querido e aceito (VERNON, 1973). “Esquecer-se de outras aulas” pode conduzir a duas interpretações: ausência de prazer e motivação para as demais aulas, remetendo a reflexões sobre a alegria e o prazer na escola (SNYDERS, 1988-1993; ALVES, 1991; MARCELLINO, 1990), ou um interesse mais voltado para aulas onde o aluno tenha maior liberdade de movimento. A interação com os colegas e a necessidade de movimento são dois aspectos que influenciam positivamente a motivação dos estudantes para as atividades físicas, de acordo com SCANLAN, SIMONS (1992). A preocupação com o que os outros pensam a respeito de seu desempenho evidencia, não só aspectos afiliativos, mas também a importância do fornecimento de feedback para a motivação do aluno. De acordo com DECI, RYAN

(1985, p.99), “o aspecto informativo do feedback positivo afirma a competência autodeterminada das pessoas”, podendo também o feedback ser negativo, implicando em incompetência. Assim, quando o indivíduo percebe a causa de seu comportamento como interna, pode se sentir desafiado, apesar de alguns feedbacks negativos, porém se a pessoa for orientada extrinsecamente, o feedback negativo pode produzir ausência de motivação, segundo estudos relatados pelos autores citados acima.

A discordância com referência às alternativas de motivação extrínseca desta questão revela que os seguintes itens não são relevantes para os alunos gostarem dessas aulas: a comparação do seu rendimento com o de seus colegas (confirmando a discordância do mesmo aspecto na questão anterior) e a aceitação de suas próprias opiniões, observando-se novamente uma provável manifestação do motivo de afiliação, através do desejo de integração no grupo. Como foi mencionado no capítulo 1, a manifestação do motivo de afiliação indica que a presença dos amigos é mais importante do que a atividade ou conseqüências da mesma. Deve-se também lembrar da faixa etária pesquisada (adolescentes), para a qual estar entre amigos e ser aceito pelo grupo, parece estar acima de tudo.

Os resultados relativos às alternativas de motivação intrínseca dessa questão, demonstram a importância desta tendência motivacional para a aprendizagem e da vivência do prazer nas atividades físicas, uma vez que a média dos escores atribuídos às respostas aponta para a concordância em relação a todas as alternativas. A maior concordância foi observada em relação a gostar das aulas de Educação Física, quando o

que aprendem aumenta seu desejo de praticar mais. Pode-se verificar aí, a importância da competência percebida na motivação do indivíduo, significando a satisfação inerente em exercitar e ampliar a própria capacidade. DECI, RYAN (1985) salientam que a atividade precisa ser desafiante, a fim de que a competência percebida ocorra num contexto de autodeterminação, o que implica na oportunidade de fazer escolhas.

Os itens de motivação extrínseca que mostram a concordância dos sujeitos pesquisados, explicando as razões pelas quais não gostam das aulas de Educação Física, mostram-se coerentes e coincidentes com o que foi observado na análise das questões anteriores, destacando-se mais uma vez a integração como fator motivante e a comparação entre os alunos como não desejável, como mostram os estudos citados por AICINEMA (1991), referentes a pesquisas sobre atitudes negativas dos alunos frente a esse componente curricular. A concordância com o item manifestando que, grande parte dos alunos não gosta das aulas quando os colegas zombam de suas falhas, parece positiva, pois reflete auto-estima, conduzindo às abordagens realizadas sobre a importância do reforço do auto-conceito na motivação para a aprendizagem (HAMACHEK, 1970).

A discordância relacionada aos itens de motivação extrínseca desta questão aparece em alternativas que ratificam resultados anteriores (como a pouca atenção demonstrada com referência a notas ou conceitos), e em outras, onde é possível observar que a figura do professor na motivação desses alunos parece não ser tão considerada, pelo menos no que se refere ao que ele pensa dos mesmos. A questão das notas ou conceitos relacionados

à Educação Física, também pode estar ligada à importância dada à atividade, independente da preocupação com fatores externos à mesma.

Apesar do valor da média dos escores atribuídos às alternativas, indicando discordância, em relação aos alunos não gostarem das aulas de Educação Física quando não simpatizam com o professor, nota-se que a frequência de alunos que concordaram com esta afirmação foi de 38 alunos, enquanto que a frequência dos que discordaram foi de 41, demonstrando que a discordância e a concordância estão muito próximas. Estas reflexões remetem à discussão a respeito da influência da relação professor/aluno na motivação para a aprendizagem, realizada no capítulo 2 do presente trabalho. Nesta ocasião foi mencionada a investigação de AICINEMA (1991), relatando estudos que demonstram a relevância da quantidade e da qualidade das interações do professor com os alunos, onde incluem-se o reforço, o feedback e a atenção, de forma a favorecerem atitudes positivas dos alunos em direção à Educação Física. SNYDERS (1993) também contribui com algumas sugestões para que haja mais prazer nessa relação, na qual o professor, enquanto facilitador da aprendizagem, passa para o aluno a idéia de que ambos (professor e aluno) participam juntos da construção do conhecimento, deixando de ser a figura principal nesse processo, mas alguém capaz de orientá-lo.

Com relação aos itens de motivação intrínseca da 3ª questão, a concordância denota uma preocupação dos sujeitos pesquisados com fatores estruturais e individuais que podem dificultar a prática das atividades nas aulas, como ausência de prazer e de tempo e oportunidade para jogar, e a percepção da própria incompetência. O elevado

número de alunos por turma, bem como as estratégias de ensino utilizadas na mesma, podem constituir-se em fatores que atrapalham a realização dos alunos nessas aulas, sendo prejudiciais ao envolvimento e à vivência do prazer. Os alunos discordaram da alternativa que menciona exercitar pouco o próprio corpo, como justificativa para não gostarem das aulas de Educação Física, parecendo que o engajamento e a realização da atividade independem da intensidade do movimento, podendo isto significar que não só o movimento em si é relevante para os sujeitos pesquisados, mas também a reflexão sobre o mesmo e as atividades da aula.

Analisando-se as diferenças entre a quantidade de itens manifestando os dois tipos de tendências motivacionais, com os quais os alunos concordaram ou discordaram, pode-se verificar que os mesmos parecem estar mais motivados intrínseca do que extrinsecamente para as aulas de Educação Física, o que sugere, provavelmente, que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores estejam direcionadas ao desenvolvimento desta tendência motivacional, reafirmando a discussão em defesa da mesma para a autonomia do indivíduo. Reconhece-se também, confirmada pelas respostas dos indivíduos pesquisados, a importância da socialização na sua formação.

A constatação de que a grande maioria dos alunos (80 sujeitos) considera sua aula de Educação Física ótima ou boa, revela que, de maneira geral, as expectativas deles em relação às mesmas parecem estar sendo correspondidas e existe motivação para tal, independente desta ser intrínseca ou extrínseca. Isto parece ocorrer devido à natureza da atividade, que compreende liberdade de movimento, maior interação entre os alunos e

entre estes e o professor, gosto pela aprendizagem motora de novas habilidades e por tarefas desafiantes, vivência de sucessos e fracassos permitindo a percepção da própria competência e a auto-superação, bem como a possibilidade de extravasar emoções e o reconhecimento tanto dos aspectos saudáveis, como dos maléficos da competição. Além disso, a disciplina, ainda que necessária, não ocorre com a mesma rigidez da sala de aula. FRIEDMANN (1983, p.17) investigou adolescentes de 12 a 16 anos a respeito de suas aulas de Educação Física, verificando pelos discursos dos mesmos, que aulas interessantes são aquelas onde há “aventura e alegria, os alunos movimentam-se com energia, todos aprendem habilidades e progridem, são estimulados pelo professor a resolver tarefas de movimento diferentes, sentindo-se bem e felizes”.

6.2. Análise do Gride de Avaliação do Motivo de Realização

A análise estatística do Gride de Avaliação do Motivo de Realização forneceu os seguintes valores para as médias de expectativa de sucesso, medo do fracasso 1 e medo do fracasso 2 dos alunos pesquisados:

- Expectativa de Sucesso (ES): 14.30
- Medo do Fracasso 1 (MF 1): 9.54
- Medo do Fracasso 2 (MF 2): 15.23

Comparando-se estas três tendências nos meninos e nas meninas, os seguintes resultados foram observados:

1. Médias de ES:

Meninos - 15.78

Meninas - 13.24

A diferença é considerada estatisticamente significativa sendo o valor de $t = 2.29$; $gl = 89$; $p = .024$.

2. Médias de MF 1:

Meninos - 10.66

Meninas - 8.71

O valor obtido no “Teste T- de Student” indicou que a diferença entre as médias não é estatisticamente significativa.

3. Médias de MF 2:

Meninos - 13.76

Meninas - 16.32

A diferença é considerada estatisticamente significativa, pois $t = -2.02$; $gl = 90$; $p = .046$.

6.2.1. Discussão dos Resultados do Gride

Pelas médias resultantes da análise estatística do Gride de Avaliação do Motivo de Realização, pode-se dizer que os indivíduos pesquisados apresentaram predominantemente um valor maior de MF 2, coincidindo com outros estudos, como o de WINTERSTEIN (1991).

Os valores encontrados para as três tendências do motivo de realização, relacionados aos meninos e às meninas, apontam que eles manifestam maior ES do que elas, enquanto estas apresentam maior MF 2, confirmado também pela pesquisa de WINTERSTEIN (1991). A explicação para tal pode estar baseada na cultura, pois segundo DECI, RYAN (1985), alguns estudos evidenciam diferenciações na motivação de homens e mulheres, relacionando-as ao fato de que a função social masculina é mais independente e empreendedora, ao passo que a feminina é mais dependente e sensível. Deste modo, meninos e meninas parecem vivenciar o feedback e a competição, por exemplo, de maneiras diversas, influenciando seu motivo de realização e suas tendências motivacionais intrínseca ou extrínseca. As mulheres são mais passíveis de serem controladas pelo elogio do que os homens, que o vivenciam de maneira mais informativa, conduzindo a uma diminuição da motivação intrínseca nelas e a um aumento da mesma neles. Em relação à competição, DECI, RYAN (1985) citam estudos de seus efeitos na motivação intrínseca, constatando que a competição é geralmente vivenciada pelas mulheres de forma aversiva e que os homens têm maior satisfação nas atividades competitivas, por perceberem nelas uma relação direta com suas expectativas masculinas.

6.3. Apresentação da Análise Comparativa entre o Questionário e o Gride

Para verificar se haveria relação entre as tendências motivacionais intrínseca e extrínseca e o motivo de realização, foi aplicado o procedimento estatístico “Correlação de Pearson”. Os resultados indicaram não haver correlação, nos sujeitos pesquisados, entre o motivo de realização e as tendências motivacionais intrínseca e extrínseca.

6.3.1. Discussão da Comparação entre o Questionário e o Gride

Pelas questões relacionadas ao nível de aspiração, norma de referência e atribuição causal, a teoria aponta para uma relação direta entre ES e motivação intrínseca, assim como o MF 2 poderia também estar relacionado à motivação extrínseca, referindo-se ao medo das conseqüências sociais do próprio fracasso. No entanto, estas relações não foram confirmadas pela presente pesquisa, deixando-se em aberto a procura da (s) causa (s) dessa ocorrência.

Por outro lado, os valores encontrados para MF 1 e MF 2 revelam que os alunos parecem sentir-se mais inseguros (MF 2) do que incompetentes (MF 1). Este aspecto ficou também evidenciado no questionário, onde foi salientada a preocupação com o grupo, através da concordância referente a questões que demonstram o desejo de serem aceitos e valorizados pelo mesmo.

6.4. Análise Qualitativa do Questionário

A quarta questão do questionário (“Você gosta das aulas de Educação Física?”), contém uma parte fechada, apresentando uma escala de opções (gosto muito; gosto pouco; indiferente; não gosto; detesto) e outra aberta, composta pela justificativa dada à opção escolhida pelo sujeito.

Dos 96 sujeitos pesquisados, 90 justificaram sua opção, sendo que 53 optaram pela alternativa “gosto muito” das aulas de Educação Física, 22 por “gosto pouco”, 14 são indiferentes, 1 respondeu que não gosta das referidas aulas e nenhum que as detesta.

As justificativas dadas a essas opções foram submetidas a exame detalhado, culminando em agrupamento das que contém a mesma idéia, ou seja, nas reduções que serão relatadas a seguir. Desta forma, num primeiro momento foram relacionadas, por itens, as justificativas que declaram idéias afins e, num segundo, uma síntese das anteriores, mediante a somatória de idéias conectadas. Por fim, faz-se uma composição desta somatória, contemplando todas as justificativas dadas pelos sujeitos. Procede-se, então, à interpretação das mesmas.

1ª Redução da justificativa dada à alternativa GOSTO MUITO

- a. Oportunidade de estar com os amigos e integração.
- b. Momento de realização de atividades agradáveis, interessantes, de que os alunos gostam.
- c. Gosto pelo movimento, pelas atividades físicas e pelo esporte.

- d. As aulas são diferentes das demais, constituindo-se num momento de descontração, de esquecimento de outros problemas escolares.
- e. Oportunidade de aprender e desenvolver habilidades e esportes.
- f. As aulas são divertidas e prazerosas.
- g. Manutenção da saúde e estética corporal.
- h. As aulas são boas, havendo incentivo dos professores.
- i. Os alunos demonstram aptidão para a prática de esportes e atividades físicas.
- j. Gosto pela competição.

2ª Redução da justificativa dada à alternativa GOSTO MUITO

A união das justificativas “a” e “d” determina que as aulas são diferentes das demais sendo um momento de descontração e integração.

Juntando-se as alternativas “b” e “f” tem-se como resultado que as aulas são divertidas, prazerosas, oferecendo a oportunidade de realizar atividades interessantes e agradáveis.

A justaposição das alternativas “c”, “e” e “g” exprime a oportunidade de aprender e desenvolver atividades físicas e esportes, mantendo o corpo saudável.

Unindo-se as justificativas “h”, “i” e “j”, os alunos manifestam que os professores incentivam a prática de esportes, ocasião em que há oportunidade de demonstrar aptidão e o gosto pela competição.

Síntese e Análise da alternativa GOSTO MUITO

A maior convergência (53 sujeitos) deu-se em relação a gostar muito das aulas de Educação Física. Dentre os que fizeram esta escolha, houve uma maior frequência de justificativas (38 sujeitos) mencionando *o gosto pelas atividades físicas e pela aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades, mantendo o corpo em forma*, o que pode estar indicando características de motivação intrínseca nestes alunos em relação às aulas de Educação Física e também a aspectos ligados à saúde e estética corporal. A indicação desse aspecto motivacional se deve ao fato de estar havendo um interesse pela atividade em si, bem como pelos fatores relacionados ao próprio corpo.

Uma frequência de 25 sujeitos apontou que *estas aulas são diferentes das demais disciplinas, constituindo-se num momento de integração e descontração*. Isto conduz à interpretação de que estes sujeitos parecem dar maior importância a aspectos extrínsecos à própria atividade, como *estar com os amigos, esquecer-se de outros problemas escolares e fugir da rotina da sala de aula*, não se interessando pelas questões inerentes à mesma, mas por aspectos que estão fora dela. De fato, *estar com os amigos* é um fator essencial para o adolescente, sobrepujando inclusive a relevância da atividade em si. Por outro lado, *esquecer-se de outros problemas escolares e fugir da rotina da sala de aula* pode significar que o prazer na escola na maioria das vezes está ausente, um alerta feito por ALVES (1991). Não raro percebe-se que os momentos em que os alunos manifestam mais alegria é no horário do recreio, antes ou ao final do período escolar, muitas vezes fora dos muros escolares. As causas desse problema podem ser diversas, indo desde uma inadequação dos currículos e estratégias de ensino, até a estrutura escolar como um todo,

bem como a acomodação do próprio aluno, isentando-se do seu papel no processo de aprendizagem.

Uma outra questão destacada por 15 sujeitos refere-se ao fato das aulas serem *divertidas e prazerosas, oferecendo a oportunidade de realizar atividades interessantes e agradáveis*. Estes parecem estar motivados intrinsecamente, já que se sentem satisfeitos com relação às atividades propostas em aula, dando importância a sua característica prazerosa. MARCELLINO (1990) e BETTI (1992) salientam o prazer como algo que deve ser vivenciado no cotidiano, principalmente na escola, e mais especificamente nas aulas de Educação Física, um espaço propício para a manifestação do lúdico. É interessante também fazer uma reflexão sobre o que o aluno pretende transmitir com gostar ou não de certas atividades, porque muitas vezes nota-se que sua concepção de prazer é equivocada. Para ele, nem sempre prazer supõe esforço, e sim o que está mais fácil de se realizar, de se atingir.

BETTI (1992) também destaca a relevância do prazer nas aulas de Educação Física, considerando-o “a chave da aprendizagem de um movimento”, pois ao sentirem prazer nas atividades, os alunos se envolvem completamente.

Foram 4 os alunos que declararam que *os professores incentivam a prática do esporte*, e outros 4 acrescentaram *a oportunidade de demonstrar aptidão e o gosto pela competição*. Daí denota-se a relevância do papel do professor na motivação para a aprendizagem, sendo que na maioria das vezes, o aluno delega ao mesmo, o sucesso ou o fracasso da aula, isentando-se até mesmo de sua co-responsabilidade.

Os dois sujeitos que mencionaram a questão da aptidão, ou melhor, a *facilidade para praticar atividades físicas e esportes*, remetem à abordagem das metas de realização no contexto do esporte e das atividades físicas feitas por NICHOLLS (apud ROBERTS, 1992). Neste caso, o foco está em demonstrar competência ou habilidade comparando-se com outros indivíduos (*“envolvimento do eu”*), o que aparece com maior clareza quando citam que *são muito bons em todos os esportes, ou até os melhores, sem muito esforço*. Este aspecto parece estar relacionado à motivação extrínseca.

O gosto pela competição foi manifestado por apenas um sujeito. No entanto, os sujeitos que mencionaram gostar muito da prática de esportes não explicam o porquê. Assim sendo, não se sabe se a competição está ou não subjacente a esse gostar, nem se está aí embutido um espírito de cooperação ou uma preocupação maior em vencer os outros. Vale relembrar a discussão a respeito da competição ligada à motivação intrínseca ou extrínseca realizada no capítulo 3 deste trabalho, onde concluiu-se que se o comportamento competente e autodeterminado predomina, a competição facilita a motivação intrínseca. Caso contrário, isto é, se a atividade é executada com o intuito de ganhar ou evitar perder, ou mesmo ganhar dinheiro ou outro tipo de recompensa, o indivíduo a está realizando por razões extrínsecas. Entretanto, pelo reduzido enfoque dado à competição como justificativa desta questão, percebe-se que os sujeitos parecem dar maior importância à fruição do prazer nas aulas, do que aos aspectos competitivos presentes na mesma, o que vem de encontro ao salientado por BETTI (1992).

É interessante comentar que algumas justificativas dadas às alternativas GOSTO MUITO e GOSTO POUCO foram semelhantes, significando que os sujeitos parecem não

conseguir fazer uma distinção exata a respeito da intensidade deste gostar das aulas de Educação Física, ou mesmo desejam demonstrar que em alguns momentos gostam, e em outros não, como pode-se observar a seguir. É provável que isto ocorra devido à instabilidade característica desta faixa etária ou até por se tratar de uma questão abrangente, possibilitando diversas explicações para a opção escolhida.

1ª Redução da justificativa dada à alternativa GOSTO POUCO

- a. As aulas nem sempre são boas, sendo repetitivas e cansativas.
- b. Não gostam de algumas atividades propostas em aula.
- c. O número de alunos por turma é grande, o que gera confusão e impede que se pratique tudo o que se gostaria de praticar.
- d. Não há gosto pela prática de exercícios e esportes.
- e. Muitas vezes não há vontade de participar da aula.
- f. Há gosto pela prática de diferentes esportes.
- g. Um sujeito declarou ser magro e fraco, sendo que os colegas zombam dele.

2ª Redução da justificativa dada à alternativa GOSTO POUCO

A junção das justificativas “a”, “c” e “f” expressa que as aulas nem sempre são boas, sendo cansativas, pois o número de alunos por turma é grande, impedindo que se pratique tudo o que se gostaria de praticar.

Unindo-se as justificativas “b”, “d” e “e” tem-se que os alunos não gostam de algumas atividades propostas em aula, nem de praticar exercícios e esportes, o que leva à falta de vontade de participar da mesma.

A aparência menos saudável de um sujeito, tem como consequência brincadeiras inconvenientes dos colegas.

Síntese da alternativa GOSTO POUCO

Os alunos explicaram que as aulas nem sempre são boas, pois não gostam de algumas atividades propostas. Além disso, o número de alunos por turma é grande, o que torna as aulas cansativas e impede de se praticar tudo o que gostariam de fazer, acarretando, muitas vezes, falta de vontade de participar. Um aluno declarou que sua aparência magra e fraca implica em zombaria dos colegas.

Análise da alternativa GOSTO POUCO

Grande parte dos alunos que fizeram esta opção citou que as aulas nem sempre são boas, devido a não gostarem de algumas atividades, ou decorrente do grande número de alunos por turma, o que as torna cansativas e não permite que se pratique tudo o que gostariam. Deste modo, é provável que estes alunos sejam motivados intrinsecamente para as aulas de Educação Física, mas encontram obstáculos que dificultam a sua realização, tanto no aspecto pedagógico (*aulas repetitivas e cansativas*), como no estrutural (*grande número de alunos por turma*).

Esta interpretação remete à abordagem sobre a motivação para a aprendizagem, salientando que os problemas encontrados na escola não atingem somente os alunos, mas também os professores, os diretores etc., emergindo aspectos relacionados tanto à escola como ao sistema educacional como um todo, como por exemplo, a formação e atualização

pedagógica dos professores e a política educacional inadequada. Não se pretende com esta análise uma conduta passiva e conformista diante do problema, mas pelo contrário, levantar reflexões no sentido de buscar uma mudança da situação vigente de forma individual e coletiva, desde uma cobrança maior quanto a uma formação profissional mais eficiente, conectada com as reais necessidades do educando, até uma dimensão político-administrativa da escola, onde as pessoas com poder de decisão deveriam ouvir um pouco mais o que alunos e professores têm a dizer a respeito do processo ensino-aprendizagem.

Dois dos sujeitos pesquisados declararam gostar pouco das aulas de Educação Física por não gostarem muito de fazer exercícios e por não sentirem vontade de participar das mesmas. O conhecimento deste fato é importante para que o professor utilize estratégias de ensino que levem o aluno a motivar-se, o que pode ser feito mediante o oferecimento de tarefas desafiantes, com níveis de complexidade diferentes, onde o aluno tenha oportunidade de se auto-testar, de fazer escolhas e de determinar de forma realista seu nível de aspiração.

A justificativa mencionando o fato de dois sujeitos não gostarem de esportes, alerta para a reflexão de que o conteúdo veiculado nas aulas de Educação Física é primordialmente o esporte, sendo que deveriam constituir-se também em conteúdos destas aulas, o jogo, a ginástica, a dança e as lutas (como a capoeira). Outra questão refere-se ao tratamento dado ao esporte nas aulas de Educação Física, o que lembra a citação de GADOTTI (1988, p.106):

“conteúdo e forma estão intrinsecamente ligados, se autocondicionando. Assim, o êxito na aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos), deve-se sem dúvida a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender.”

Isto demonstra a relação direta entre o conteúdo, seu objetivo e as estratégias de ensino utilizadas para alcançá-lo.

Apesar de ter sido mencionado apenas por um sujeito, merece atenção o indivíduo que justificou sua resposta relatando que *é magro e fraco e os colegas zombam dele*. Parece tratar-se de uma pessoa com auto-estima muito baixa, excluída do grupo. Na relação entre a motivação e o conceito do “eu” abordada neste trabalho, é possível encontrar algumas reflexões que podem auxiliar na compreensão desta resposta, uma vez que o auto-conceito refere-se à consciência da pessoa acerca da sua existência, tendo em conta as crenças, atitudes e opiniões que tem a respeito de si mesma, formuladas a partir de sua relação com o mundo. DECI, RYAN (1985, p.246) destacam que as experiências dos alunos na escola, não desenvolvem somente suas capacidades intelectuais, “mas também seu ajustamento intelectual e bem estar psicológico”. Desta forma, o professor deve perceber a importância da auto-estima adequada na motivação para a aprendizagem, considerando as estratégias motivacionais não apenas em função do rendimento e da realização, mas fundamentalmente pelo impacto no “eu” do indivíduo. Para tanto HAMACHEK (1970) acena com algumas sugestões, encontradas no capítulo 2 deste trabalho, como: o fato do professor sensibilizar-se diante das diferenças de personalidade dos alunos, utilizando apropriadamente os incentivos; sugerir que o indivíduo é capaz,

manifestando confiança e criando um clima de respeito mútuo; escutar o que os alunos têm a dizer, aproveitando suas idéias quando possível, e assim por diante.

1ª Redução da justificativa dada à alternativa INDIFERENTE

- a. Não é agradável realizar esforços em condições inadequadas (clima, poeira etc.).
- b. Não há gosto pela teoria nas aulas de Educação Física.
- c. As aulas de Educação Física na escola são desnecessárias e atrapalham quando ministradas em horário diferente do período das demais, uma vez que são realizadas atividades físicas no clube.
- d. Estas aulas só servem para se perder as de outras disciplinas.
- e. A aluna participa da aula por obrigação, pois gostava muito da professora da outra escola.

2ª Redução da justificativa dada à alternativa INDIFERENTE

Unindo-se a justificativa “a” com a “b”, verifica-se que aulas teóricas e a realização de esforços em condições inadequadas não são interessantes.

A junção das justificativas “c” e “d” resulta no fato de que as aulas de Educação Física na escola são desnecessárias, servindo apenas para ocupar o lugar de outras disciplinas, atrapalhando quando realizadas em horário contrário ao das demais aulas.

Enfim, destaca-se o relato da aluna que participa da aula porque faz parte do currículo, pois gostava mais da professora da outra escola.

Síntese da alternativa INDIFERENTE

Os alunos justificaram suas respostas salientando que a realização de esforços em condições inadequadas não é agradável, assim como não se interessam por aulas teóricas. Além disso, as aulas de Educação Física são desnecessárias e atrapalham quando ministradas em período contrário ao das demais disciplinas, uma vez que podem realizar atividades físicas fora da escola, no clube. Segundo um sujeito, estas aulas são boas apenas pelo fato de ocuparem o espaço de outras. Uma aluna também declarou sua participação por obrigação, pois gostava mais da professora da outra escola.

Análise da alternativa INDIFERENTE

Com respeito à realização de esforços em condições climáticas e locais inadequados, pode-se observar indivíduos com ausência ou pouca motivação para as atividades físicas, o que indica ao professor a necessidade da utilização de recursos

extrínsecos, com a finalidade de levar o aluno a interessar-se pelas aulas, tomando-se a precaução de que ele não dependa sempre destes tipos de incentivo, ou seja, que o interesse do aluno pelas aulas não esteja sempre atrelado a eles, pois corre-se o risco de o indivíduo acabar sempre sendo motivado extrinsecamente. Como já foi visto anteriormente, a motivação extrínseca não é ideal para a aprendizagem, nem para a formação da pessoa, uma vez que não colabora para a autonomia da mesma, mas pode ser útil, no momento em que possa conduzir o indivíduo com ausência de motivação, à transformação da extrínseca em intrínseca. É o caso, por exemplo, do aluno que sente-se feliz por estar com os amigos numa aula de Educação Física, e esse bem estar é canalizado para o gosto em estar praticando a atividade em si.

Os indivíduos que afirmaram não gostar de teoria nas aulas de Educação Física, podem estar refletindo o estigma de que estas aulas são essencialmente práticas, inviabilizando uma ponte de mão dupla entre teoria e prática. Talvez a importância delas para estes sujeitos esteja relacionada ao fato de serem diferentes das demais, pois são realizadas comumente ao ar livre, ignorando que mesmo tendo como característica básica o movimento, sendo portanto fundamentalmente práticas, é necessário um referencial teórico como suporte desta prática, a qual, por sua vez, interfere na teoria. No momento em que o aluno tiver ciência destas questões, provavelmente apresentará uma motivação mais adequada, deixando de dar tanta importância à alguns aspectos característicos de motivação extrínseca, isto é, à realização das aulas ao ar livre ou outros que estão fora da atividade em si.

O indivíduo que declarou que as aulas de Educação Física na escola são desnecessárias e atrapalham quando realizadas em horário fora do normal, uma vez que faz atividades físicas no clube, parece desconhecer os objetivos diferenciados das mesmas nestas duas instituições, não reconhecendo as atividades executadas nestes estabelecimentos como complementares (KOBAL, 1991). Este desconhecimento interfere na sua tendência motivacional, pois parece demonstrar prazer apenas nas atividades realizadas no clube, onde as mesmas podem ser escolhidas livremente. Por outro lado, aspectos estruturais podem influenciar negativamente a motivação dos alunos, como é o caso deles terem que voltar para a escola em outro período, causando transtornos em seu cotidiano.

Ao mencionar que a importância das aulas de Educação Física restringe-se a estar deixando de ter, naquele momento, aulas de outros componentes curriculares considerados pelo indivíduo mais enfadonhas, o aluno demonstra além do desconhecimento da relevância das mesmas para o seu desenvolvimento pessoal, um desinteresse pela escola e pela aprendizagem, e uma característica motivacional dependente de fatores externos à própria atividade, isentando-se de sua co-participação neste processo.

O relato da aluna que participa da aula por obrigação, pois gostava muito da professora da outra escola, retrata provavelmente uma pessoa motivada para as atividades físicas por fatores externos à própria atividade, uma vez que atribui ao professor tal relevância. Este fato pode também estar relacionado ao conteúdo e às estratégias de

ensino utilizadas pelo professor, referindo-se, desta forma, a aspectos de motivação intrínseca. Em ambos os casos, a relação professor /aluno tem uma importância fundamental conduzindo às reflexões realizadas neste trabalho, onde WITTER (1984, p.43) salienta que “o professor é o principal responsável pelo arranjo de condições que motivem o aluno a aprender e tornem a própria aprendizagem de novas respostas suficientemente reforçadora para motivar a aprendizagem”. Assim, conteúdos e estratégias devem estar estreitamente relacionados entre si e aos interesses e necessidades dos alunos, para que os mesmos sejam motivados intrinsecamente, percebendo a aprendizagem como conquista pessoal. Se, por um lado, o professor pode apresentar características de *onipotência* a partir dessas reflexões, por outro, a finalidade consiste em que o aluno vivencie interesse e prazer, sinta-se competente e autodeterminado, percebendo a causa de seu próprio comportamento como interna, constituindo-se estes, em aspectos de um indivíduo motivado intrinsecamente (DECI, RYAN, 1985). Acredita-se, deste modo, que o professor não é o único responsável por esta motivação, devendo-se levar ao conhecimento do aluno a importância do seu próprio envolvimento neste processo.

Como foi citado no início da discussão desta questão, apenas um sujeito indicou que não gosta das aulas de Educação Física porque não vê importância na prática das atividades. Neste caso, ou o indivíduo pode estar manifestando comprometimentos dos aspectos pedagógicos relacionados às atividades físicas, ou não se interessa pelas mesmas, de um modo geral.

6.5. Discussão comparativa entre os métodos Quantitativo e Qualitativo utilizados na Pesquisa

Confrontando-se os resultados obtidos através das análises quantitativa e qualitativa, percebe-se não só uma complementaridade, como similaridades entre as duas, pois tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa levantaram, em grande parte, reflexões que caminham numa mesma direção.

A predominância da tendência motivacional intrínseca reflete-se tanto nas questões fechadas quanto na aberta do questionário, sendo que os aspectos desta tendência salientados pelos sujeitos pesquisados também foram semelhantes, principalmente quando os alunos mencionam o gosto pelas atividades físicas e a prática de novas habilidades, e pelo interesse em praticar mais e participar das atividades propostas.

A importância dada pelos alunos à descontração presente nessas aulas concebidas como diferentes das demais, assim como à integração vivenciada pelo grupo, ficou evidente nos dois tipos de questões do questionário. A função socializante da Educação Física foi manifestada como relevante pelos alunos, através da concordância em relação a itens de motivação extrínseca que expressam a importância de estar com os amigos e a integração do grupo. O valor obtido para medo do fracasso 2 também revela a preocupação com o grupo.

Na parte quantitativa do questionário, a competição não pareceu ser uma característica tão evidente quanto na qualitativa, mas em ambas destacou-se a importância da fruição do prazer nas aulas.

A comparação do próprio rendimento com o dos outros foi vista de forma diferenciada nos dois tipos de questões do questionário, tendo sido destacada por alguns sujeitos como justificativa da questão aberta, e não explicativa das razões para a participação ou gosto das aulas de Educação Física, nas questões fechadas.

As questões 4 e 5 do questionário (respectivamente aberta e fechada), demonstram concordância com relação à maioria dos alunos gostarem e acharem boas as aulas de Educação Física.

A ausência de correlação entre as tendências motivacionais intrínseca e extrínseca e o motivo de realização, contradizendo pois, a teoria, parece indicar a necessidade de uma investigação das causas que levaram a esse resultado, o que poderia ser realizado em estudos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados obtidos nos diversos momentos da pesquisa, ou seja, nas partes quantitativa e qualitativa do Questionário, no Gríde de avaliação do Motivo de Realização e no confronto deste com o Questionário, conclui-se que:

- Os indivíduos pesquisados mostraram-se mais motivados intrínseca do que extrinsecamente para as aulas de Educação Física.
- Em relação ao motivo de realização, apresentaram maior índice de MF 2, revelando preocupação com os aspectos sociais do insucesso.
- A maioria dos alunos gosta e considera boas as aulas de Educação Física.
- Os meninos apresentam ES mais elevada do que as meninas, enquanto estas manifestam maior índice de MF 2, confirmando estudos anteriores.
- Não foi verificada correlação entre o motivo de realização e as tendências motivacionais intrínseca e extrínseca dos sujeitos pesquisados.
- Parece não existir uma *linha divisória* que defina a tendência motivacional de uma pessoa, visto que em alguns momentos ela mostra-se motivada intrínseca e, em outros, extrinsecamente, mesmo referindo-se a um mesmo assunto, no caso, as aulas de Educação Física. Isto conduz ao pensamento de WITTER (1984), que afirma a coexistência de ambas as tendências motivacionais no indivíduo sem que isto implique em conseqüências danosas para o mesmo, mas até salutares.

É importante lembrar que o referencial teórico deste trabalho enfatiza a relevância da motivação intrínseca para o desenvolvimento do indivíduo, mediante a utilização de estratégias de ensino que levem o aluno a se motivar, oferecendo, como já foi dito anteriormente, tarefas desafiantes com diferentes níveis de complexidade, oportunizando a autodeterminação e a autonomia, embora não descarte a colaboração da tendência motivacional extrínseca em alguns aspectos educacionais. O professor de Educação Física não deve deixar de fornecer feedback informativo aos alunos, no sentido de possibilitar a

percepção das próprias capacidade e competência, percebendo a aprendizagem como reforçadora da motivação. Os cuidados em relação ao tratamento dado à competição também são fundamentais, bem como à diversificação de conteúdos a serem ministrados nas aulas. Às vezes pode ser necessário o emprego de recursos extrínsecos na motivação para a aprendizagem, tomando-se porém a devida precaução para que isso não se torne uma constante, de forma que o aluno não espere sempre por uma recompensa fora da própria atividade, para a execução da mesma. Não se pode deixar de reconhecer a relevância de aspectos afiliativos para a motivação em aulas de Educação Física, caracterizados como motivação extrínseca, mas freqüentemente considerados pelos alunos como fonte de prazer nas mesmas, ressaltando a importância da coletividade. Assim, a coexistência destas duas tendências motivacionais parece ser bastante interessante para o indivíduo, com o predomínio, no entanto, da motivação intrínseca.

O fato de reconhecer que a motivação é um aspecto individual e que não é fácil atingir a todos os alunos da mesma forma, não deve ser impeditivo para que professor e aluno, juntos, caminhem no processo de sua obtenção. Nesta caminhada, certamente, muitas questões abordadas neste trabalho poderão se manifestar, mas o conhecimento das mesmas possibilitará encontrar formas mais apropriadas de educar, na verdadeira acepção desta palavra.

ABSTRACT

This work has been put into practice with the purpose of examining the motivational tendencies (intrinsic and extrinsic) of students in classes of Physical Education, understanding intrinsic motivation as the interest of the individual on the aspects inherent to the activity; and extrinsic motivation as the execution of the tasks viewing external reward. One also intend to examine the relationship between the achievement motivation of students and their motivational tendency (intrinsic and extrinsic). The achievement motive is considered important in classes of Physical Education, due to the sorts of tasks proposed, where the opportunity of overcoming challenges and of self-supereation exist, implying in results suitable to evaluation. This reason presents as tendencies the expectancy of success, the fear of failure 1 (a perception of incompetence the individual gets about himself) and the fear of failure 2 (fear of the social consequences of the failure). The theoretical referencial of this work founds the research with 96 students of the seventh and eighth grades of a private school in Campinas-SP, where two instruments of gathering of data have been put into practice: a questionnaire (containing closed and open questions) and a grid of evaluation of the achievement motivation. Because of the characteristics of those instruments, some quantitative and qualitative analyses were needed. The results of the research indicated that the cited students are more motivated intrinsically for the classes of Physical Education and presented a higher indice of fear of failure 2. The analysis revealed a major expectancy of success in the boys while the girls manifested a greater fear of failure 2. After the statistics analysis, there wasn't relathionship between the intrinsic and extrinsic motivational tendencies and the achievement motivation of those students, contradicting the theory.. Both the quantitative and the qualitative researchs proved, that, generally speaking, students enjoy the classes of Physical Education. Threre is some difficulty in stablishing the limits between the intrinsic and the extrinsic motivations for, during some moments, the same individual can manifest intrinsic motivation, and during other moments, extrinsic motivation. The theoretical referencial of this work, like the discussion of the results of the field research emphasizes the importance of the development of the intrinsic motivation for the upbringing of the individual, pointing at suggestions with this purpose. This is a task of co-responsability between teacher and student.

Anexo 1

Questionário

Escola: _____

Nome: _____

Série: _____ idade: _____ sexo: _____

As questões de 1 a 3 devem ser respondidas segundo o seguinte critério:

- 1 - se você concorda muito com a afirmação feita.**
- 2 - se você concorda com a afirmação feita.**
- 3 - se você está em dúvida em relação à afirmação feita.**
- 4 - se você discorda da afirmação feita.**
- 5 - se você discorda muito da afirmação feita.**

Por favor, não deixe nenhuma afirmação sem resposta.

1. Participo das aulas de Educação Física porque:

- () faz parte do currículo da escola.
- () gosto de atividades físicas.
- () estou com meus amigos.
- () as aulas me dão prazer.
- () gosto de aprender novas habilidades.
- () acho importante aumentar meu conhecimento sobre esportes e outros conteúdos.
- () meu rendimento é melhor do que o de meus colegas.
- () preciso tirar boas notas.
- () sinto-me saudável com as aulas.

2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:

- ☐ aprendo uma nova habilidade.
- ☐ esqueço das outras aulas.
- ☐ dedico-me ao máximo à atividade.
- ☐ o professor e/ou meus colegas reconhecem minha atuação.
- ☐ compreendo os benefícios das atividades propostas em aula.
- ☐ as atividades me dão prazer.
- ☐ sinto-me integrado ao grupo.
- ☐ o que eu aprendo me faz querer praticar mais.
- ☐ movimento o meu corpo.
- ☐ minhas opiniões são aceitas.
- ☐ saio-me melhor que meus colegas.

3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:

- ☐ não consigo realizar bem as atividades.
- ☐ não me sinto integrado ao grupo.
- ☐ não simpatizo com o professor.
- ☐ o professor compara meu rendimento com o de outros.
- ☐ não sinto prazer na atividade proposta.
- ☐ meus colegas zombam de minhas falhas.
- ☐ alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.
- ☐ quase não tenho oportunidade de jogar.
- ☐ tiro nota ou conceito baixo.
- ☐ minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor.
- ☐ exercito pouco o meu corpo.
- ☐ não há tempo para praticar tudo o que gostaria.

4. Você gosta das aulas de Educação Física?

() Gosto muito.

() Gosto pouco.

() Indiferente.

() Não gosto.

() Detesto.

Porque? _____

5. Como você classificaria sua aula de Educação Física?

() Ótima.

() Boa.

() Regular.

() Ruim.

Anexo 2

Gríde de Avaliação do Motivo de Realização

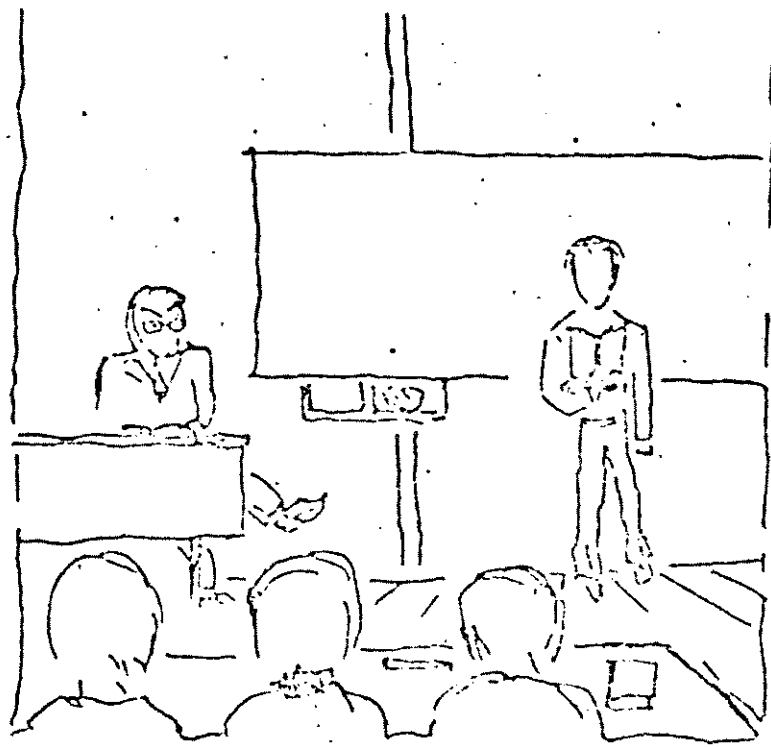
Nome: _____

Escola: _____

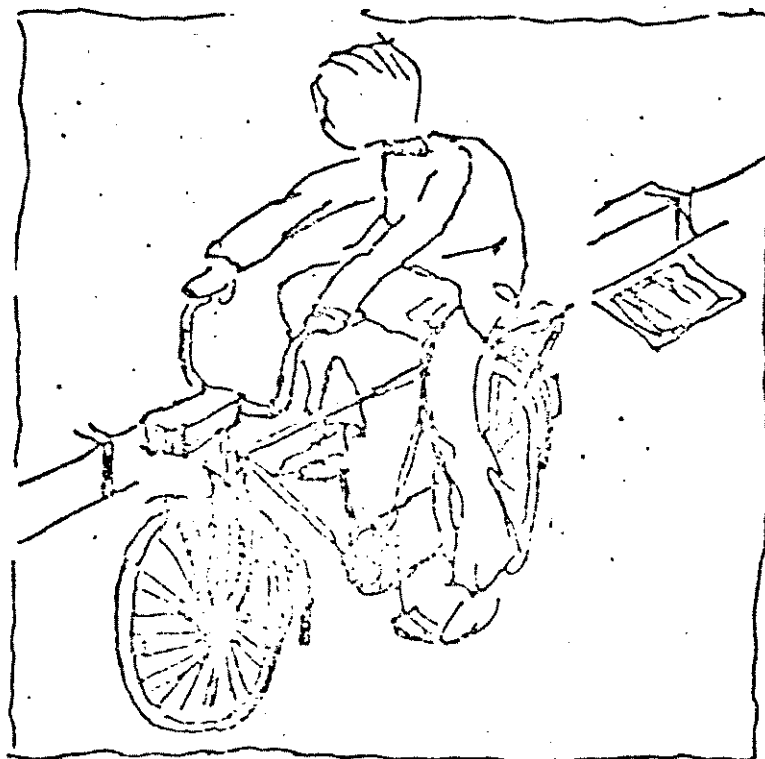
Classe: _____

Idade: _____

Sexo: M () F ()



| | |
|--|--|
| Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto." | |
| Ele está insatisfeito com o que sabe fazer. | |
| Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto". | |
| Ele quer fazer melhor do que todos os outros. | |
| Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora". | |
| Ele está pensando que não consegue fazer isto. | |
| Isto não lhe agrada. | |
| Ele não quer fazer nada errado. | |
| Ele prefere não fazer nada. | |
| Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros." | |
| Ele se sente bem fazendo isto. | |
| Ele acha que fez tudo certo. | |
| Ele tem medo de talvez ter feito algo errado. | |
| Ele está pensando: "Será que não está nada errado?" | |
| | |
| | |
| | |



Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".

Ele está insatisfeito com o que sabe fazer.

Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".

Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".

Ele tem medo de talvez ter feito algo errado.

Isto não lhe agrada.

Ele prefere não fazer nada.

Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".

Ele quer fazer melhor do que todos os outros.

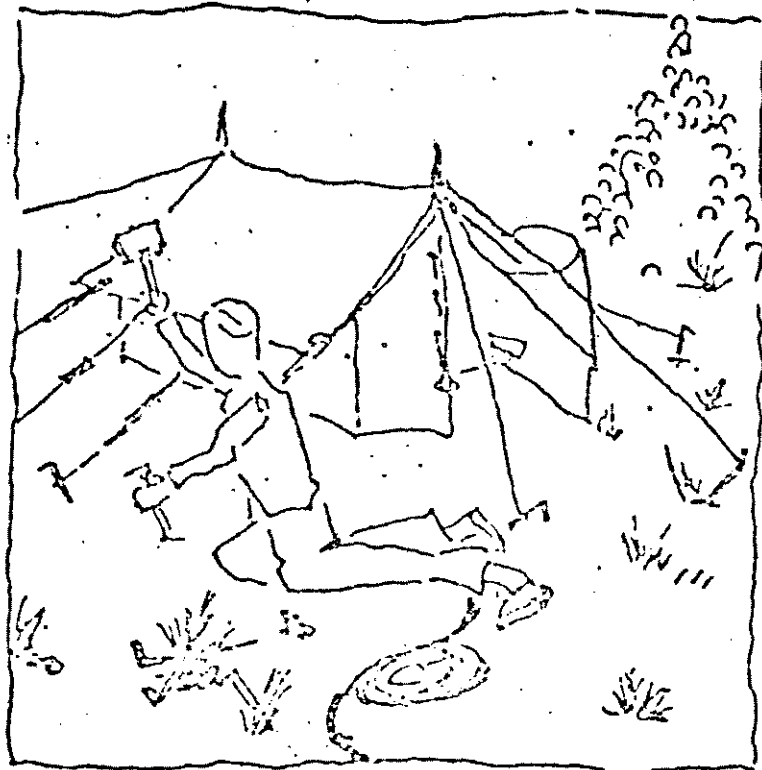
Ele está pensando que não consegue fazer isto.

Ele não quer fazer nada errado.

Ele está pensando: "Será que não está nada errado?"

Ele acha que fez tudo certo.

Ele se sente bem fazendo isto.



Ele quer fazer melhor do que todos os outros.

Ele se sente bem fazendo isto.

Ele está insatisfeito com o que sabe fazer.

Ele tem medo de talvez ter feito algo errado.

Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".

Ele não quer fazer nada errado.

Ele acha que fez tudo certo.

Ele está pensando que não consegue fazer isto.

Ele prefere não fazer nada.

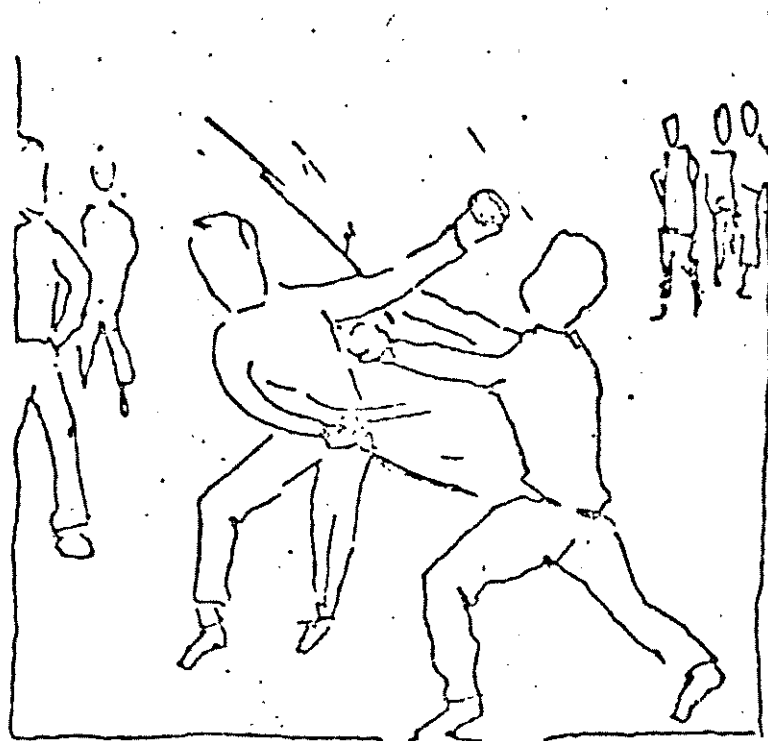
Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".

Isto não lhe agrada.

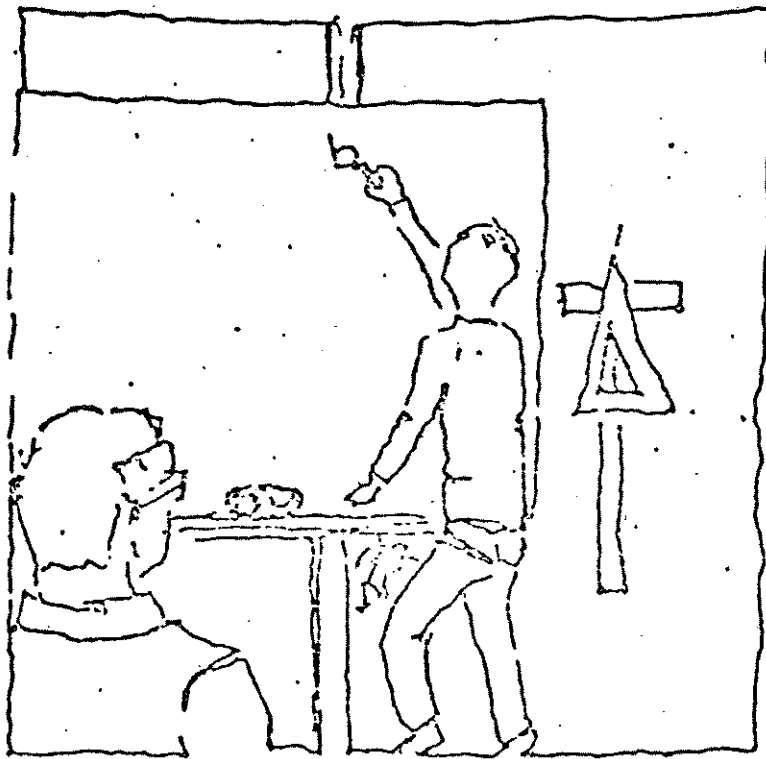
Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora."

Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto."

Ele está pensando: "Será que não está nada errado?"



| | |
|--|--|
| Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto". | |
| Ele está insatisfeito com o que sabe fazer. | |
| Ele tem medo de talvez ter feito algo errado. | |
| Isto não lhe agrada. | |
| Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora". | |
| Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto". | |
| Ele está pensando que não consegue fazer isto. | |
| Ele prefere não fazer nada. | |
| Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros". | |
| Ele está pensando: "Será que não está nada errado?" | |
| Ele acha que fez tudo certo. | |
| Ele quer fazer melhor do que todos os outros. | |
| Ele não quer fazer nada errado. | |
| Ele se sente bem fazendo isto. | |
| | |
| | |
| | |



Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto".

Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto."

Ele quer fazer melhor do que todos os outros.

Ele se sente bem fazendo isto.

Ele está insatisfeito com o que sabe fazer.

Ele tem medo de talvez ter feito algo errado.

Ele está pensando: "Será que não está nada errado?"

Ele está pensando que não consegue fazer isto.

Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".

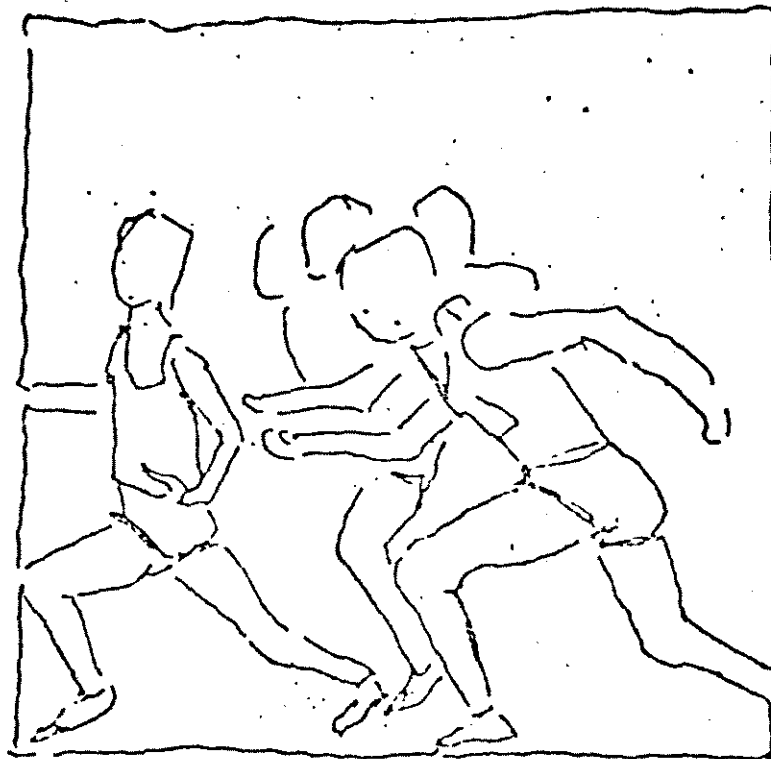
Ele não quer fazer nada errado.

Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".

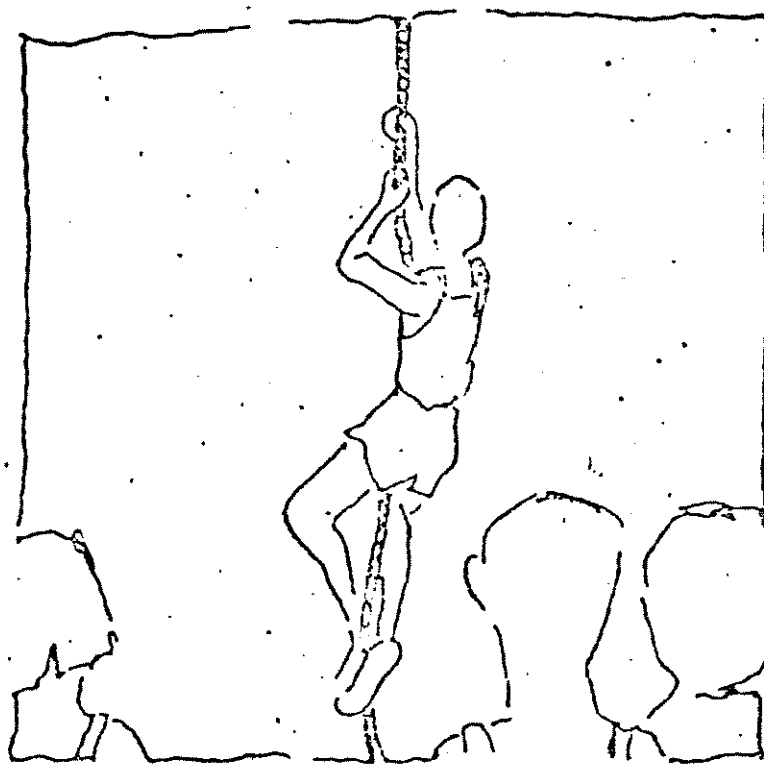
Ele acha que fez tudo certo.

Ele prefere não fazer nada.

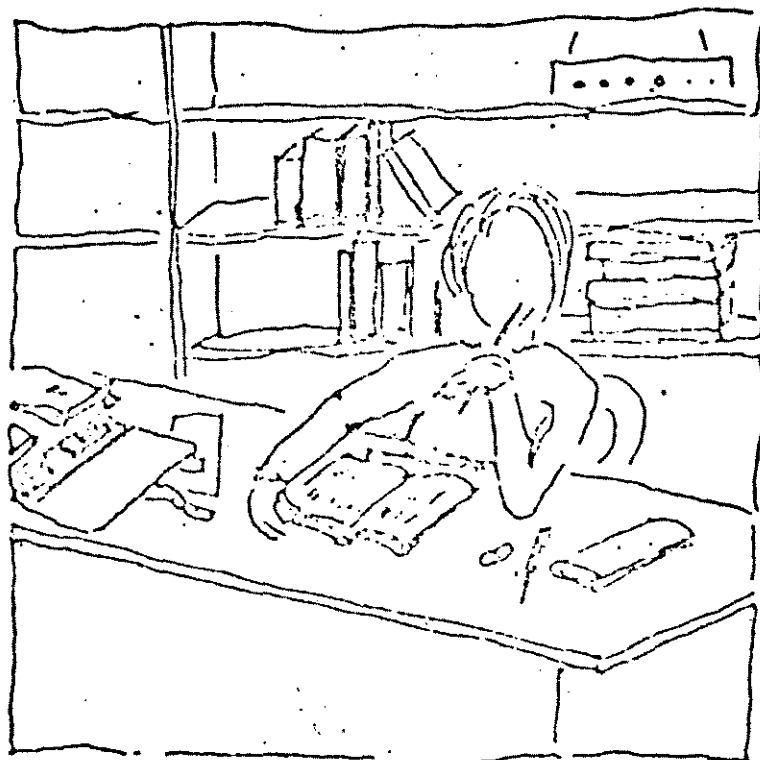
Isto não lhe agrada.



| | |
|---|--|
| Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto". | |
| Ele quer fazer melhor do que todos os outros. | |
| Ele se sente bem fazendo isto. | |
| Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto". | |
| Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora". | |
| Ele está pensando que não consegue fazer isto. | |
| Ele está insatisfeito com o que sabe fazer. | |
| Ele não quer fazer nada errado. | |
| Ele está pensando: "Se isto está difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros". | |
| Ele está pensando: "Será que não está nada errado?" | |
| Ele tem medo de talvez ter feito algo errado. | |
| Ele acha que fez tudo certo. | |
| Isto não lhe agrada. | |
| Ele prefere não fazer nada. | |
| | |
| | |
| | |



| | |
|--|--|
| Ele está insatisfeito com o que sabe fazer. | |
| Ele quer fazer melhor do que todos os outros. | |
| Ele está pensando que não consegue fazer isto. | |
| Ele tem medo de talvez ter feito algo errado. | |
| Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros". | |
| Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto". | |
| Ele acha que fez tudo certo. | |
| Ele prefere não fazer nada. | |
| Isto não lhe agrada. | |
| Ele se sente bem fazendo isto. | |
| Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora". | |
| Ele não quer fazer nada errado. | |
| Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto". | |
| Ele está pensando: "Será que não está nada errado?" | |
| | |
| | |
| | |



Ele quer fazer melhor do que todos os outros.

Ele se sente bem fazendo isto.

Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto".

Ele está insatisfeito com o que sabe fazer.

Ele está pensando que não consegue fazer isto.

Ele tem medo de talvez ter feito algo errado.

Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto."

Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros".

Ele está pensando: "Será que não está nada errado?"

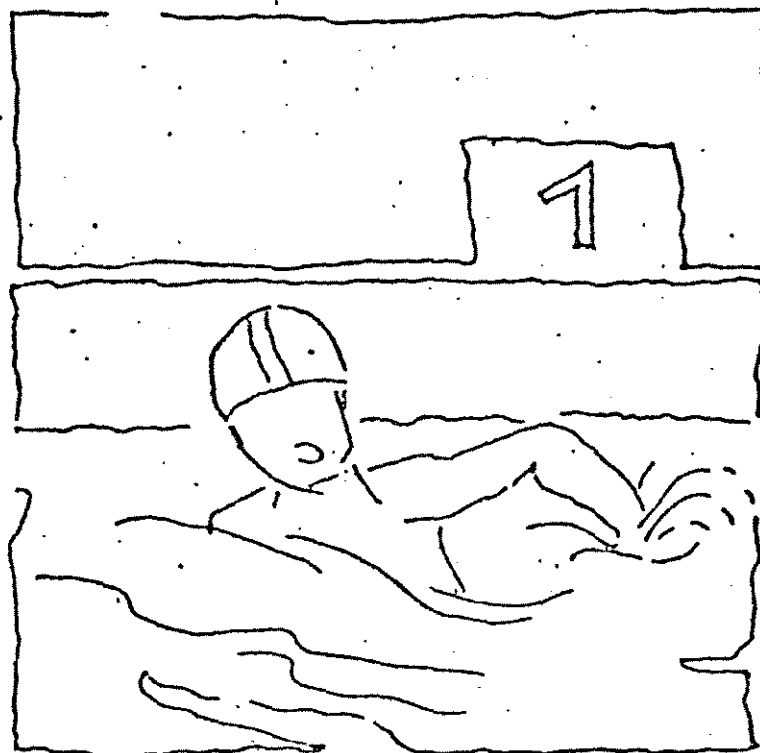
Ele acha que fez tudo certo.

Ele prefere não fazer nada.

Isto não lhe agrada.

Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora".

Ele não quer fazer nada errado.



| | |
|--|--|
| Ele está pensando que não consegue fazer isto. | |
| Ele tem medo de talvez ter feito algo errado. | |
| Ele quer fazer melhor do que todos os outros. | |
| Ele está insatisfeito com o que sabe fazer. | |
| Ele está pensando: "Eu ainda quero aprender isto." | |
| Ele está pensando: "Se isto for difícil, certamente tentarei mais vezes do que os outros". | |
| Isto não lhe agrada. | |
| Ele acha que fez tudo certo. | |
| Ele não quer fazer nada errado. | |
| Ele prefere não fazer nada. | |
| Ele se sente bem fazendo isto. | |
| Ele está pensando: "Será que não está nada errado?" | |
| Ele está pensando: "Se isto está difícil é melhor continuar outra hora". | |
| Ele está pensando: "Estou orgulhoso porque eu sei fazer isto." | |
| | |
| | |
| | |

BIBLIOGRAFIA

- AICINEMA, S. **The Teacher and Student Attitudes Toward Physical Education.**
The Physical Educator, v. 48, n.1, p.28-32, 1991.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar.** 15. ed. São Paulo : Cortez, 1993.
(Polêmicas do Nosso Tempo, 9).
- _____. **Os vestibulares estão mudando.** Correio Popular, Campinas, 13 fev 1995.
- ANTUNES, R.C.F.S. **Emoção vivida no processo de aprendizagem da Educação Física Escolar; totalidade ininterrupta de troca e construção de Experiências Humanas.** Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1993 .
- BETTI, I.C.R. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar : a perspectiva discente.** Campinas, 1992, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1992.
- BRITTO, S.P. **Psicologia da Aprendizagem centrada no Estudante.** 3. ed. Campinas : Papirus, 1989.
- BUGELSKY, B.R. **Psicologia da Aprendizagem.** São Paulo : Cultrix, 1956.
- COFER, C.N. **Motivação e Emoção.** Rio de Janeiro : Interamericana, 1980.
- CUNHA, M.I. A Relação Professor - Aluno. 4. ed. In : **Repensando a Didática.** Campinas : Papirus, 1990.
- DALBERIO, O. **Prazer X Disciplina - um estudo sobre Propostas Pedagógicas Contemporâneas.** Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1990.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. **Intrinsic Motivation and Self - Determination in Human Behavior.** New York and London : Plenum Press, 1985.
- _____. **Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation.**
Journal of Personality and Social Psychology, v. 18, n. 1, p. 105-115, 1971.

- DECI, E.L. **Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity.** Journal of Personality and Social Psychology, v. 22, n. 1, p. 113-120, 1972.
- DUDA, J.L., WHITE, S.A. **Goal Orientations and Beliefs about the causes of Sport Success among Elite Skiers.** The Sport Psychologist, v. 6, p. 334-343, 1992.
- FADIMAN, J., FRAGER, R. **Obras completas de Sigmund Freud - Teorias da Personalidade.** São Paulo : Harbra, 1986.
- FERREIRA, A.B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo : Scipione, 1989.
- _____. **De corpo e alma - o discurso da motricidade.** São Paulo : Summus, 1991.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo : relatos de uma professora.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- FRIEDMANN, E.D. **The pupil's image of the Physical Education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training.** Internacional Journal of Physical Education, v. 20, n. 2, p. 15-18, 1983.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 2. ed. São Paulo : Ática, 1988.
- GOODE, W.J., HATT, P.K. **Métodos em Pesquisa Social.** São Paulo : Nacional, 1979.
- GUERRA, C.V. **Teorias sobre a motivação do comportamento.** Boletim do Instituto de Psicologia, v. 11-12, p. 23-32, nov/dez 1962.
- HALL, C.S., LINDSEY, G. **Teorias da Personalidade.** São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1966.
- HAMACHEK, D.E. **La Motivación en la Enseñanza y el Aprendizaje.** México - Buenos Aires : Centro Regional de Ayuda Técnica, 1970.
- HECKHAUSEN, H. **Leistungsmotivation.** In : THOMAE, H. (Hrsg), **Handbuch der Psychologie.** Göttingen : Hogrfe, 602-702.

- _____. **Motivation und Handeln.** Berlin - Heidelberg - New York : Springer, 1980.
- HILDEBRANDT, R., LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.
- KENNEDY, W.A., WILLCUTT, H.C. Praise and Blame as Incentives. In : FISHER, A.C. (org.) : **Psychology of Sport : Issues & Insights.** Palo Alto : Mayfield, 1976.
- KLAUSMEIER, H.J. **Manual de Psicologia Educacional : aprendizagem e capacidades humanas.** São Paulo : Harper & Row, 1977.
- KOBAL, M.C. **Uma análise da desmotivação nas aulas de Educação Física baseada no discurso dos alunos.** Campinas, 1991. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) - Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1991.
- KRECH e CRUTCHFIELD. **Elementos de Psicologia.** São Paulo : Pioneira, 1963.
- LOGAN, F.A. **Fundamentals of Learning and Motivation.** Iowa : Wn. C. Brown, 1970.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas.** São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.
- MADSEN, K.B. **Modern Theories of Motivation : a comparative Metascientific Study.** New York - Toronto : John Wiley & Sons, 1974.
- MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da Animação.** Campinas : Papyrus, 1990.
- MARINO, J.R. **Fisiologia das Emoções.** São Paulo : Sarvier, 1975.
- MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia : Fundamentos e Recursos Básicos.** São Paulo : Editora Moraes, 1989.
- MASLOW, A.H. **Introdução à Psicologia do Ser.** Rio de Janeiro : Eldorado, s.d.
- MERCURI, E.N.G.S. **Motivação : Tendências, características e propostas à formação de professores na literatura brasileira.** Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1984.

- MOREIRA, W.W. (org.). **Educação Física e Esportes - perspectivas para o século XXI**. Campinas : Papirus, 1992.
- MORRIS, T., CHOI, W.B. **Development of the Intrinsic Motivation Inventory for use with Australian Children and adolescents**. In : CONGRESSO MUNDIAL DE PSICOLOGIA DO ESPORTE, 8. Lisboa : Julho, 1993, p. 476-480.
- _____. **Test of a Causal Model Relating Extrinsic Reward, Performance, Perceived Competence and Intrinsic Motivation for Basketball Free Throw Shooting**. In : CONGRESSO MUNDIAL DE PSICOLOGIA DO ESPORTE, 8. Lisboa : julho, 1993, p. 480-483.
- MURRAY, E.J. **Motivação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- NAHUZ, C.S., FERREIRA, L.S. **Manual para Normalização de Monografias**. 2. ed. São Luís : Universidade Federal do Maranhão, 1993.
- PAPAIOANNOU, A. **Development of a questionnaire to measure Achievement Orientations in Physical Education**. Research Quarterly for Exercise and Sport, v. 65, n. 1, p. 11-20, 1994.
- PENNA, A.G. **Breves notas para o estudo da motivação**. Boletim do Instituto de Psicologia - UFRJ, v. 12, n. 1 e 2, p. 14-24, jan / fev 1963.
- RAUGH, D., WALL, R. **Measuring Sports Participation Motivation**. International Journal of Sport Psychology, v. 18, p. 112-119, 1987.
- RICHARDSON, R.J. et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo : Atlas, 1989.
- ROBERTS, G.C. **Motivation in Sport and Exercise**. Champaign - Illinois : Human Kinetics Books, 1992.
- SCANLAN, P.K., SIMONS, J.P. **The construct of Sport Enjoyment**. In : ROBERTS, G.C. (org.) : **Motivation in Sport and Exercise** Champaign - Illinois : Human Kinetics Books, 1992.

- SERPA, S. **Motivação para a prática desportiva.** In : SOBRAL, F., MARQUES, A. (coord) **FACDEX - Desenvolvimento Somato - motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa.** M.E., D.G.E.B.S. - D.G.D. - G.C.D.E., Lisboa, 1990.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 16. ed. rev. São Paulo : Cortez, 1990.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola.** São Paulo : Manole, 1988.
- _____. **Alunos Felizes.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.
- SOUZA, E.L.P. **Um novo instrumento para a medida da motivação social.** Psico, Porto Alegre, v. 4, p. 9-18, out. 1972.
- TELFORD, C.W., SAWREY, J.M. **Psicologia - uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento.** São Paulo : Cultrix, 1968.
- VERNON, M.D. **Motivação Humana - a força interna que emerge, regula e sustenta as nossas ações.** Petrópolis : Vozes, 1973.
- WINTERSTEIN, P.J. **Motivação, Educação Física e Esporte.** Revista Paulista de Educação Física, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan / jul 1992.
- _____. **Leistungsmotivationsförderung im Sportunterricht - Empirische Untersuchungen an brasilianischen Grundschulen.** Hamburg : Kovac, 1991.
- WITTER, G.P., LOMONACO, J.F.B. **Psicologia da Aprendizagem.** São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1984.