



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Guimarães Rufini, Sueli Édi; Boruchovitch, Evely
O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da
Teoria da Autodeterminação
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. .143-150
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817202>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Sueli Édi Rufini Guimarães^{1,2,3}

Universidade Estadual de Londrina

Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

A Teoria da Autodeterminação foi proposta com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção. Nessa perspectiva, são abordadas a personalidade humana, concentrando-se nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas e nas condições contextuais que favorecem a motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal. No contexto da pesquisa educacional, a motivação intrínseca tem sido relacionada ao envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem, pela preferência por desafios, uso de estratégias de aprendizagem, entre outros resultados positivos. Partindo da Teoria da Autodeterminação, este artigo tem como objetivos analisar os conceitos relativos à motivação intrínseca, postulados nessa teoria, e refletir sobre seu estilo na promoção desse padrão motivacional no aluno. As implicações educacionais deste tema.

Palavras-chave: Motivação intrínseca; teoria da autodeterminação; estilo motivacional do professor.

Teacher's Motivational Style and Students' Intrinsic Motivation: The Self-determination Theory

Abstract

The Self-determination Theory has the purpose of understanding the intrinsic and extrinsic components of motivation and the factors that contribute for its promotion. In this perspective personality and human motivation are approached, focusing on evolutionary tendencies, innate psychological needs and contextual variables which favour motivation, social functioning and personal well-being. In the context of educational research, intrinsic motivation has been characterized by its involvement in learning tasks due to their preference for challenges, persistence, effort, as well as by their use of learning strategies. Along with that, the objectives of this paper are not only present and analyze the concepts related to intrinsic motivation, postulated in the Self-determination Theory, but also reflect upon the teacher's role and style in the promotion of intrinsic motivation. Educational implications are also discussed.

Keywords: Intrinsic motivation; self-determination theory; teacher' motivational style.

A escola representa para a sociedade ocidental uma fonte socializadora de grande impacto na vida das pessoas. Para alcançar seus objetivos é necessário, no entanto, que se promova entre os estudantes interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade

seus desempenhos, podendo suportá-los em suas habilidades ou conhecimentos.

A motivação intrínseca é considerada como um potencial positivo que representa o potencial positivo da pessoa, considerada por Deci e Ryan (2000). A motivação intrínseca é, entre outros, a base para o desenvolvimento psicológico e coesão social. A motivação intrínseca é uma tendência natural para buscar novas experiências e desafios.

(Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Procurando compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação, foi desenvolvida a Teoria da Autodeterminação. Assim sendo, são objetivos deste artigo introduzir e analisar os conceitos e os determinantes relacionados à motivação intrínseca, usando como referencial teórico a Teoria da Autodeterminação. Tem-se em vista refletir sobre o papel do professor na promoção da motivação intrínseca, bem como discutir as implicações educacionais deste tema que, embora apontado como relevante pela literatura internacional (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Andersen, Chen & Carter, 2000; Cai, Reeve & Robinson, 2002, Guay, Boggiano & Vallerand, 2001; Pelletier, Sèguin-Levesque & Legault, 2002; Ryan & Deci 2000a, 2000b; entre outros), ainda é pouco difundido no Brasil.

Uma Introdução à Teoria da Autodeterminação

Segundo revisão realizada por Deci e Ryan (2000), nos anos 1970, principalmente nos Estados Unidos da América, ainda era evidente a influência das abordagens comportamentais na psicologia empírica. Influenciados pelas proposições de White (1975) a respeito do envolvimento das pessoas em atividades apenas pela busca de eficácia ou de competência, como também pelas idéias de deCharms (1984) sobre a propensão natural humana para ser agente causal das próprias ações, alguns pesquisadores iniciaram a exploração do conceito de motivação intrínseca. Em 1975, Deci (citado em Deci & Ryan, 2000) apresenta a organização dessas concepções teóricas no livro intitulado *Intrinsic Motivation* afirmando que, para serem intrinsecamente motivadas, as pessoas necessitariam se sentir competentes e autodeterminadas. Em sua argumentação, contrapôs as afirmações de Skinner (1998) acerca da ligação funcional entre comportamento e reforçamento, reiterando que os comportamentos intrinsecamente motivados seriam independentes de consequências operacionalmente separadas porque, nesse caso, a realização da atividade seria a própria

base a idéia de mudança na percepção do ambiente (deCharms, 1984), isto é, as pessoas deixariam suas ações como internamente guiadas e externamente comandadas.

Com o incremento de trabalhos empíricos que aumentaram a compreensão do fenômeno e o amadurecimento atingido, Deci e colaboradores (Deci & Ryan, 1985; Connell & Deci, 1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, abordando a personalidade humana, focalizando as tendências e as necessidades psicológicas inatas (consideradas fundamentais para a motivação e integração da pessoa) e as condições contextuais favoráveis à adaptação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal. Os pesquisadores utilizaram, preferencialmente, metodologias qualitativas em suas investigações, incluindo a manutenção de diários, variáveis contextuais e o subsequente exame das relações entre essas variáveis e os processamentos internos e os resultados comportamentais. Como resultados das pesquisas foram identificados, atualmente, diferentes tipos de motivação: a regulação intencional, a autodeterminação, a regulação externa, tendo cada um deles consequências distintas. Aprendizagem, desempenho, experiência e satisfação.

Segundo avaliação de Andersen e colaboradores (2002), o modelo proposto pela Teoria da Autodeterminação revolucionou os estudos sobre motivação intrínseca nas duas últimas décadas. A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo que busca a sobrevivência, o crescimento, desenvolvimento intelectual e emocional, para o self e para integração com as estruturas sociais. O empenho evolutivo estaria incluída a busca de realização, com atividades interessantes para alcançar resultados positivos: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) obter vínculos sociais; e c) obter um sentido de realização para o self por meio da integração das experiências de vida e das interações interpessoais. Nessa perspectiva, considera-se que as pessoas autodeterminadas como essencialmente motivadas, realizam suas ações de forma consciente, com consciência de suas ações e de suas consequências.

definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci & cols., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Segundo Deci e Ryan (2000), o emprego do conceito de necessidades favorece a descoberta de universais motivacionais para as ações humanas que, por sua vez, representariam um substrato do qual poderiam ser extraídos e integrados fenômenos que, de um modo mais superficial, pareceriam sem vinculação. Além disso, o conhecimento das condições de satisfação das necessidades psicológicas básicas indicariam as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho.

Nesta perspectiva teórica, a atenção para as necessidades sócio-emocionais dos estudantes é essencial para a construção de um ambiente educacional potencialmente motivador, principalmente por parte de professores e administradores escolares. Assim, como um ponto de partida para essa tarefa, é preciso conhecer os conceitos e o que a pesquisa empírica tem descoberto sobre o tema.

A Teoria da Autodeterminação e as Necessidades de Autonomia, Competência e de Vínculo

Três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca, são propostas pela Teoria da Autodeterminação: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica. Em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. Nesse sentido, a figura do professor tem um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula favorável

causação pessoal, destacou a autuma necessidade humana intrínseca. Segundo essa perspectiva, naturalmente propensas a reacreditarem que o fazem por vontade, o desejam e não por serem obstruídas, externas sendo, nesse caso, determinando *locus* de causalidade interna.

O indivíduo “origem” tem força pessoal e atribui as mudanças para suas próprias ações. Em definitivo, apresenta comportamento intrínseco, metas pessoais, demonstra seus alicerces e as ações necessárias para viabilizar adequadamente seu progresso.

Em contrapartida, o *locus de* em outro agente ou objeto, im pessoal, levando a pessoa “marionete”, resultando em se externamente guiado. O indivíduo acredita que as causas de seu relacionadas a fatores externos, a pressão de outras pessoas. Pessoas guiado promove sentimentos implicando no afastamento de acarretando o desenvolvimento de que possibilitariam uma melhoria ambiente. Isto ocorre porque, fatores externos a realizar algo, desviada da tarefa, prejudicando Desse modo, o conceito de auto Autodeterminação, é vinculada ao pessoal de organizar a experiência e integrá-los ao sentido do *self*.

Ryan e Deci (2000a, 2000b) de autonomia não tem recebes teóricos da área, mesmo estando diversos estudos empíricos. E

individualismo ou desapego e, bem diferente dessas definições, a necessidade de autonomia proposta pela Teoria da Autodeterminação tem como elementos centrais a vontade e a auto-regulação integradora. Em suma, autonomia aqui significa auto-governo, auto-direção, autodeterminação.

Seria inconcebível imaginar, argumentam Deci e Ryan (2000), que houvesse alguma situação em nossa vida cotidiana na qual pudéssemos agir de modo totalmente independente das influências externas. O cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, um “marionete” na concepção de deCharms (1984) ou, ao contrário, as aceita, comprehende-as por seu valor e utilidade, percebendo-as como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas.

A proposta de uma necessidade de competência como fator determinante da motivação intrínseca foi baseada nos trabalhos de White (1975) que utilizou o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio. No final da década de 1950, White publicou um artigo que se tornou clássico, destacando como força motivacional inata a necessidade do ser humano agir de modo eficaz em seu ambiente. Os estudos de White (1975) foram influenciados pelo descontentamento com as explicações provenientes da teoria do *drive* que, segundo revisão de Weiner (1990) e Graham e Weiner (1996), teria sido a abordagem teórica que mais influenciou os trabalhos experimentais durante as décadas de 1950 a 1970.

De acordo com a concepção de White (1975), em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos para um nível eficiente de interações com o meio, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Vista desse modo, a competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Esta necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. A experiência de dominar

desempenho competente. Desse modo, as circunstâncias que promovem a percepção de competência, denominadas informativas, estimulam a motivação intrínseca.

As necessidades psicológicas básicas de autonomia têm sido consideradas como fonte de motivação intrínseca. No entanto, resultados recentes apontam para uma terceira necessidade: a necessidade de estabelecer vínculos. No atual estágio de desenvolvimento da área, essa necessidade é considerada tão importante quanto a necessidade de determinação da motivação intrínseca. As necessidades de competência e de autonomia, que são motivadas pelo desejo de realização, são motivadas pelo desejo de realização, são realizadas isoladamente, mas juntas, como um “pano de fundo”, uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência ao crescimento saudável.

Segundo Reeve e Sickenius (1994), em 1950, já apontava que, para um desenvolvimento saudável, as pessoas necessitariam se sentir amadas e valorizadas, inter pessoal, compondo uma base segura para o impeto de exploração para os indivíduos e para a realização da vida. Embora os estudos sobre este tema tenham sido desenvolvidos principalmente focalizando a relação entre pais e filhos pequenos, trabalhos envolvendo professores e alunos confirmam a relevância da necessidade de competência em sala de aula um contexto de relação professor-aluno. Um professor demonstraria interesse e dispõe de tempo para atender as necessidades e perspectivas de seus alunos.

Conceitualmente, a necessidade de competência é entendida como a tendência para estabelecer vínculo emocionalmente forte, emocionalmente ligado e envolvido, com significativas. Baumeister e Leary (1995) consideram a necessidade universal, aplicável a uma ampla variedade de situações, sendo fonte de influências psicológicas emocionais e cognitivos. Nessa perspectiva, as pessoas seriam compelidas a estabelecer e manter vínculos, mesmo quando a quantidade mínima, relacionamentos interpersonais e significativos. O resultado desse tipo de vínculo é a satisfação emocional e a realização.

professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos.

De acordo com a revisão de Baumeister e Leary (1995), os estudantes que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores. Crianças consideradas rejeitadas pelos colegas percebem a escola de modo significativamente desfavorável, faltam muito às aulas e apresentam níveis de desempenho mais baixos, comparadas às outras crianças mais integradas. Enfatizam os autores que a rejeição é relacionada a várias modalidades de estresse emocional, incluindo a solidão, a violência e o suicídio. Além disso, os comportamentos agressivos dos alunos que se sentem rejeitados na escola são os recursos que eles têm para tentar estabelecer ou manter relações com os demais membros daquele grupo. Lamentavelmente, além de frustradas suas tentativas, os seus relacionamentos tornam-se ainda mais prejudicados.

Um aspecto particularmente importante, destacado por Osterman (2000), refere-se ao apoio oferecido pelos professores. Comparado ao apoio por parte da família e dos colegas, o oferecido pelo professor tem uma influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares. Segundo o autor, o papel do professor deveria ser cuidadosamente analisado, possibilitando uma compreensão mais adequada dos motivos comumente atribuídos à falta de motivação ou de atitudes impróprias dos estudantes em relação à escola. Geralmente, os problemas neste âmbito são associados a causas internas, particulares do aluno, ao seu ambiente familiar ou ao próprio grupo de colegas a que pertence.

A ligação entre as necessidades psicológicas básicas de pertencer ou estabelecer vínculos e de autonomia, como determinantes da motivação intrínseca pode, à primeira vista, parecer inconsistente. No entanto, Ryan e Stiller (1991) argumentam que ser autônomo não implica em ser desvinculado das outras pessoas, mas depende da percepção de ser agente e autodeterminado. Além disso, a autonomia

de satisfação ou frustração daqueles que interagem com os estudantes. Tendo em vista que a motivação intrínseca do professor não é suficiente para explicar a motivação intrínseca dos alunos, a seguir é apresentada uma revisão de pesquisas que visam aprofundar a compreensão desse tema.

O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca do Aluno

A motivação intrínseca do professor é motivada tanto por interesses intrínsecos quanto por interesses extrínsecos, ou seja, por interesses que não são diretamente relacionados ao trabalho. As motivações intrínsecas do professor são geralmente motivadas por interesses intrínsecos, como a busca por conhecimento, a realização pessoal e a satisfação emocional. As motivações extrínsecas do professor são geralmente motivadas por interesses extrínsecos, como a busca por reconhecimento social, a busca por status e a busca por dinheiro.

De acordo com Reeve (1996), o estilo motivacional do professor é um conjunto de características que descrevem o modo como o professor interage com os estudantes. O estilo motivacional do professor é caracterizado por três principais dimensões: apoio, expectativa e feedback. O apoio é a medida em que o professor fornece suporte emocional e material aos estudantes. A expectativa é a medida em que o professor crença que os estudantes podem realizar suas tarefas. O feedback é a medida em que o professor fornece informações sobre o desempenho dos estudantes. O estilo motivacional do professor é influenciado por fatores como a personalidade, a experiência e a formação profissional. O estilo motivacional do professor é importante porque pode influenciar a motivação intrínseca dos estudantes. Um professor que fornece apoio, expectativa e feedback adequados pode estimular a motivação intrínseca dos estudantes, enquanto um professor que fornece apoio insuficiente, expectativa baixa e feedback inadequado pode desmotivar os estudantes.

oferecem oportunidade de escolhas e de *feedback* significativos, reconhecem e apóiam os interesses dos alunos, fortalecem sua auto-regulação autônoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo. Apoiar a autonomia dos alunos significa, nessa perspectiva, incentivar os alunos a fazer escolhas, a participar das tomadas de decisão sobre sua educação e levá-los a se identificar com as metas de aprendizagem estabelecidas em sala de aula. É importante destacar que, para fortalecer a percepção de autonomia, as opções de escolha oferecidas aos alunos devem ser referentes a aspectos importantes do contexto de aprendizagem, que uma vez escolhidas tornem-se reais, que todas as informações sobre as opções sejam explicitadas, objetivando uma escolha segura (Guthrie & Alao, 1997).

Em contrapartida, os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e consequências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. No ambiente de sala de aula o controle é a principal característica.

Não há dúvida de que o estilo motivacional do professor configura-se em uma importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola. Pesquisas têm demonstrado ser este um fator relativamente estável durante o ano letivo. Patrick, Anderman, Ryan, Edelin e Midgley (2001), em um estudo empregando metodologias qualitativas e quantitativas, descobriram que as normas, as interações e as práticas de ensino, apresentadas no início do ano letivo, não tiveram grandes modificações no decorrer do período, mas foram fonte de influência para as percepções dos alunos sobre as estruturas de meta presentes em sala de aula.

As estruturas de meta referem-se aos objetivos assinalados e aos padrões comportamentais valorizados em sala de aula, transmitidas aos alunos de modo implícito ou

Resultados de pesquisas, realizadas no ensino fundamental até o nível universitário, mostram que alunos de professores com estilo motivacional autônoma demonstram maior percepção de autonomia, maior compreensão conceptual, melhor desempenho, perseveram na escola, são mais criativos e criatividade para as atividades escolares, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, têm maior domínio de habilidades e são mais intrinsecamente motivados comparados a alunos de professores com estilo controlador (Cai & cols., 2002; Deci & Ryan, 1985; Deci & Spiegel, 1990; Guay & cols., 2001; Guay, Noguera & Pomerleau, 2003; Patrick, Hisley & Kempler, 2001; Pelletier, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Vallerand, Fortin & Williams & Deci, 1996).

Em suma, o estilo motivacional do professor é uma fonte de influência para a orientação e o desempenho dos estudantes, refletindo no seu desempenho. Por isso, merece interesse e atenção por parte dos professores.

Considerações Finais

A literatura sobre a motivação no contexto escolar destaca os resultados positivos para o desempenho dos alunos decorrentes de um estilo motivacional intrínseca. Para sua promoção, a Teoria da Autodeterminação, é essencial considerar as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo. Nesse aspecto, o estilo motivacional autônoma revela-se um importante constructo educacional que exerce no desenvolvimento motivacional.

Como proposta recente, apesar de apoiada por inúmeros trabalhos empíricos, muito ainda deve ser descoberto e aprofundado com base na Teoria da Autodeterminação. Especificamente para a realidade da educação brasileira, um grande problema é que

necessidades psicológicas básicas dos estudantes. Esta não é uma tarefa de fácil realização, mas depende do esforço em se criar interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas consequências de suas opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias. A necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho. Finalmente, a criação da cultura de uma “comunidade escolar” na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o chamado “pano de fundo”, ou seja, a segurança necessária para a ação de aprender.

Referências

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(5), 950-967.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Andersen, S. M., Chen, S. & Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry, 11*(4), 269-318.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cai, Y., Reeve, J. & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 372-380.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. Em C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Research on motivation in education, student motivation* (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human* education: The self-determination perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 325-346.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fronteira.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barret, M. (1997). Undermining children's self-determination. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(5), 1014-1027.
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M. & Givvin, K. B. (1999). Effects of the beholder: Students' and teachers' perceptions of teacher behavior. *Teaching and Teacher Education, 15*, 321-333.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories of achievement attribution. In C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs.), *Handbook of educational psychology* (pp. 84-115). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (2000). Academic achievement: The role of motivation, and perceived competence. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin, 77*(4), 800-819.
- Guimarães, S. É. R. (2001). A organização determinante da motivação intrínseca e extrínseca. In S. É. R. Guimarães & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 78-95). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997). Designing reading environments for at-risk students. *Educational Psychologist, 32*(2), 101-113.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for relatedness. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-351.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-behavior: Expectancies, achievement behaviors, self-concept, and school achievement. In D. H. Schunk & C. A. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-behavior* (pp. 239-266). London: Academic Press.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M. & Kaplan, R. (1999). Teachers' communication of goal orientation. *The Elementary School Journal, 102*(1), 5-28.
- Patrick, H., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). The effects of teacher enthusiasm on student achievement. *The Journal of Experimental Education, 72*(1), 1-15.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C. & Lévesque, C. (1998). The relationship between achievement goals, achievement behaviors, and pressure from below as determinants of teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 551-562.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as a teachable skill. *Contemporary Educational Psychology, 23*(3), 333-350.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy support as a teachable skill. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 551-562.
- Reeve, J. & Sickenius, B. (1994). Development of three psychological needs underlying achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*(3), 648-657.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1998). The self-determination theory of achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 679-690.

- Skinner, E. A & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- White, W. R. (1975). Motivation reconsidered: The concept of achievement motives. In P. H. Mussen, J. J. Conger & J. Kagan (Orgs.), *Basic concepts in developmental psychology* (pp. 266-230). New York: Harcourt.
- Williams, G. C. & Deci, E. (1996). Internalization of biomedicine: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

Sobre as autoras

Sueli Edi Rufini Guimarães é Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professora da Universidade Estadual de Londrina.

Evely Boruchovitch é Psicóloga, Ph.D. em Educação pela University of Southern California/LA. É Professora da Universidade Estadual de Campinas.