



Estudos de Psicologia

ISSN: 1413-294X

revpsi@cchla.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

Cássia Martinelli, Selma de; Genari, Carla Helena Manzini
Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais
Estudos de Psicologia, vol. 14, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 13-20
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26118733003>

- 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

Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais

Selma de Cássia Martinelli

Universidade Estadual de Campinas

Carla Helena Manzini Genari

Fundação de Ensino de Mococa

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar as relações entre desempenho escolar de alunos do ensino fundamental e suas orientações motivacionais. Participaram 150 estudantes, entre 9 e 12 anos de idade, de uma escola pública do Estado de São Paulo, que cursavam a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Os resultados revelaram que na terceira série houve uma correlação significativa e negativa entre motivação extrínseca e desempenho escolar, ou seja, quanto menor o desempenho escolar maior a motivação extrínseca. No que diz respeito à motivação intrínseca e o desempenho escolar, as variáveis não apresentaram correlação significativa. Na 4ª série houve uma correlação significativa e negativa entre motivação extrínseca e desempenho escolar, ou seja, quanto menor o desempenho escolar maior a motivação extrínseca. No que diz respeito à motivação intrínseca e o desempenho escolar as variáveis apresentaram correlação significativa e positiva, indicando que quanto maior o desempenho maior a motivação intrínseca.

Palavras-chave: desempenho escolar; motivação escolar intrínseca; motivação escolar extrínseca; fracasso escolar; ensino fundamental

Abstract

Relations between school performance and motivational orientations. The intent of this research was to investigate if a relationship exists between the school performance and the motivational orientations from elementary students. Participants were 150 male and female elementary school children, aged between 9 and 12 years of two public schools from Sao Paulo State. The results indicated that in the third-grade there was a negative and significant correlation between extrinsic motivation and the school performance, that is, the lower the school performance the higher the extrinsic motivation. For the intrinsic motivation and school performance, variables showed no significant correlation and extrinsic motivation and in the fourth-grade, the results showed a significant and positive correlation. For the fourth-grade, there was a negative and significant correlation between extrinsic motivation and school performance, that is, the lower the school performance the higher the extrinsic motivation. For the intrinsic motivation and school performance, variables showed a positive and significant correlation, indicating that the higher the school performance the higher the intrinsic motivation.

Keywords: school performance; intrinsic school motivation; extrinsic school motivation; school failure; elementary teaching

O desempenho escolar insatisfatório tem sido um dos temas mais discutidos e explorados pela literatura científica, sendo possível constatar que, apesar de não ser uma problemática nova, trata-se de uma questão não resolvida (Rossini e Santos, 2001). O fracasso escolar, tanto em relação às dificuldades de aprendizagem, quanto à inadequação da criança às normas escolares deve ser considerado como parte de uma trama de inter-relações que também deve levar em conta as condições familiares, as características do professor e da escola e o contexto social mais amplo, que os engloba e determina (Gatti, Patto, Costa, Kopit & Almeida, 1981).

Em décadas passadas, no Brasil, o fracasso escolar foi denunciado pelos altos índices de repetência e evasão e na atualidade esse mesmo fenômeno pode ser encontrado e evidenciado pelo baixo rendimento escolar dos alunos, em

especial dos alunos provenientes das camadas populares, o que faz com que esse se coloque como o maior desafio para os governantes e educadores em geral. De acordo com a literatura especializada, diversos fatores, associados ou não entre si, desencadeiam o processo que resulta no fracasso escolar, dentre eles, os fatores orgânicos, emocionais e sociais, bem como os de ordem pedagógica (Collares, 1996; Cordié, 1996; Patto, 1996; entre outros).

Professores e educadores têm manifestado sua preocupação quanto à motivação dos alunos, pois a sua ausência tem sido atribuído pouco ou nenhum envolvimento nos estudos. Tem-se afirmado que um aluno motivado apresenta melhor desempenho se comparado aos demais, em decorrência do investimento pessoal que emprega na tarefa que realiza. No entanto, as pesquisas mais atuais permitiram concluir que a relação entre

motivação e aprendizagem não se restringe a uma pré-condição da primeira para a ocorrência da segunda, mas que há uma relação de reciprocidade entre ambas. Dessa forma, a motivação é capaz de produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação (Mitchell, 1992; Pfromm, 1987; Schunk, 1991). Por não ser esta uma questão resolvida e considerando a importância de novos estudos para se pensar a problemática do fracasso escolar, o presente trabalho pretendeu abordá-lo a partir do ponto de vista do funcionamento pessoal, ou seja, a partir da percepção que o aluno tem de sua motivação no contexto escolar e como esta tem se relacionado com seu desempenho escolar.

Entre os vários estudos sobre motivação, realizados nos últimos anos, destacam-se os de orientação sociocognitiva que têm demonstrado a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. Harter (1981) conceitualizou a motivação intrínseca como um interesse intrínseco na aprendizagem e no conhecimento, curiosidade, preferência por desafios. Em contraste, alunos que possuem orientação motivacional extrínseca buscam obter aprovação do professor e ou promoções. Contudo, ainda que pesquisas demonstrem diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas tem-se admitido o caráter adaptativo de ambas, demonstrando que elas se relacionam e se completam (Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992; Ryan & Stiller, 1991).

Os estudos internacionais têm destacado a importância de avaliar se a motivação do aluno é determinada por interesses intrínsecos ou extrínsecos. Harter (1981) buscou verificar se a motivação da criança em sala de aula é determinada por interesses intrínsecos como a curiosidade e o desafio ou por interesses extrínsecos, como as notas e aprovação dos professores. Os resultados indicaram que as crianças podem apresentar orientação motivacional intrínseca em determinadas atividades e, em outras, apresentar orientação motivacional extrínseca. Em situações caracterizadas pela preferência por desafio *versus* preferência por trabalho fácil, interesse e curiosidade *versus* aprovação do professor e tentativa de esforço independente *versus* dependência do professor, o estudo indicou que as crianças mais novas possuíam uma motivação intrínseca mais predominante que extrínseca em situações que envolvem esforço independente *versus* dependência do julgamento do professor. As crianças mais novas eram mais motivadas pela curiosidade e pelos desafios enquanto as mais velhas se preocupavam mais em satisfazer as expectativas dos professores, o que levou a autora a afirmar que há uma diminuição da motivação intrínseca com o avanço da trajetória escolar e que esta poderia ser justificada pela cultura escolar que se utiliza muito da motivação extrínseca.

Wigfield e Guthrie (1997), objetivando verificar a motivação dos alunos para a leitura, desenvolveram uma pesquisa com 105 alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Os dados indicaram que a quantidade e a amplitude de leitura destes alunos são mais fortemente influenciadas pela motivação intrínseca do que pela motivação extrínseca. Os resultados desta pesquisa também revelaram que as meninas são mais motivadas à leitura, quando comparadas aos meninos, e que as crianças mais velhas mostravam-se menos motivadas em comparação às mais novas.

No estudo de Lepper, Corpus e Iyengar (2005), foi realizada uma pesquisa com 797 alunos para verificar suas orientações motivacionais e encontrou-se que a motivação intrínseca realmente tende a decrescer do 3º para o 8º grau das escolas americanas. Os investigadores têm encontrado um significativo e gradual declínio na motivação intrínseca em todo o ensino médio e elementar. Segundo os autores isto não é surpreendente, dado o uso excessivo de incentivos extrínsecos em muitas salas de aula. Esta falta de motivação intrínseca esteve correlacionada com o declínio da dedicação aos trabalhos em sala de aula, à sua fruição nas atividades acadêmicas, valorização do esforço, percepção de competência, exercício de aprendizagem, avaliações sobre a importância e a utilidade da escola e suas habilidades para resolver tarefas desafiadoras. Resultado semelhante foi encontrado por Otis, Grouzet e Pelletier (2005) que investigaram as mudanças nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de 646 alunos, na transição da *junior* (8º grau) para a *senior high school* (9º e 10º graus). A pesquisa longitudinal constatou que houve um decréscimo gradual da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos do 8º para o 10º grau.

Gottfried (1990) investigou a motivação intrínseca em crianças de 7, 8 e 9 anos em conteúdos escolares diferentes, vinculando inteligência, desempenho, percepção de competência, ansiedade e estabilidade. Foram realizadas comparações entre as orientações motivacionais dos alunos e a classificação feita pelos professores acerca das mesmas. Os resultados apontaram que a motivação intrínseca é específica para cada área de conhecimento apresentando assim, consistência com os dados de estudos anteriores do mesmo autor. Verificou-se que a motivação intrínseca dos alunos de 7 e 8 anos se mantém consistente com a motivação das crianças de 9 anos e que na passagem de uma série para outra, ocorrem mudanças no nível de motivação dos alunos.

Os efeitos das recompensas sobre a orientação motivacional intrínseca foram estudados por Dalenbergh, Bierman e Furman (1984), que realizaram um estudo com 110 crianças da pré-escola, segundo e quarto grau de escolas americanas. Foram apresentadas oito histórias e solicitado às crianças que as julgassem. Quatro delas estavam relacionadas com atividades tais como brincar com um quebra-cabeça, ler um livro, colorir e brincar de bola, e as outras quatro se referiam a situações tais como ir dormir mais cedo, arrumar suas roupas, brincar sozinho ou ficar só. Cada criança ouvia quatro histórias em que a mãe da criança da história lhe oferecia uma pequena quantia em dinheiro ou um biscoito para que ela se engajasse na atividade, nas outras quatro situações a recompensa não era ofertada. As crianças deveriam expressar seu julgamento por meio de uma escala *Likert* de 7 pontos composta por uma série de faces com expressões que variavam entre uma expressão carrancuda até um largo sorriso. Verificou-se que as respostas das crianças mais jovens não eram influenciadas pelas histórias que envolviam recompensas. No entanto, tanto as crianças mais jovens quanto as crianças mais velhas manifestaram uma preferência pela presença de recompensas.

Deci, Koestner e Ryan (1999) realizaram uma meta-análise de 128 estudos acerca dos efeitos do uso de recompensas na motivação intrínseca. Foram considerados os tipos de

recompensas e de contingências, destacando-se recompensas verbais (*feedback* positivo) e recompensas materiais. Os dados apontaram que as recompensas verbais tendem a aumentar a motivação intrínseca nas crianças mais jovens mais do que nas crianças mais velhas, porém podem causar efeito negativo, se funcionarem mais como controle do que no sentido de informação. No que se refere às recompensas materiais, estas apresentam mais efeitos negativos sobre a motivação intrínseca em crianças mais jovens quando comparadas com as mais velhas.

Adotando um enfoque mais relacional, Gottfried (1985) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar as relações entre motivação intrínseca, desempenho, ansiedade, percepção de competência acadêmica e a percepção dos professores sobre a motivação intrínseca de seus alunos. Foram realizados três estudos, dois deles em escolas públicas e um em escola particular, atingindo um total de 666 alunos, do 4º ao 8º grau do ensino primário e médio de escolas americanas. A motivação intrínseca correlacionou-se significativa e positivamente com o desempenho escolar das crianças, a percepção de competência acadêmica correlacionou-se negativamente com a ansiedade acadêmica. Os professores também tendiam a ver estas crianças como mais motivadas internamente.

Nas pesquisas realizadas no Brasil, Maluf e Bardelli (1991) investigaram professoras e alunos de uma escola pública da periferia da Zona Leste de São Paulo, que foram solicitados, através de entrevistas individuais, a explicar as razões do mau desempenho escolar dos alunos. Foi feita uma análise do conteúdo das respostas, a partir da qual quinze categorias temáticas foram construídas. As professoras atribuíram o mau desempenho dos alunos, sobretudo, a causas familiares e a problemas de saúde física. Os alunos se referiram basicamente à falta de motivação e esforço e à dificuldade de compreender os conteúdos propostos em sala de aula.

Neves e Almeida (1996) investigaram o fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos, professores e pais. Os participantes foram 123 alunos, 49 professores e 36 pais advindos de seis escolas públicas. Os resultados revelaram que os alunos atribuem suas experiências de fracasso à falta de motivação, de interesse, de dedicação, de atenção, bem como à falta de cumprimento de suas atividades acadêmicas, falta de esforço, falta de responsabilidade e à ausência de ajuda do professor, enquanto que pais e professores da rede pública consideram o aluno como o principal responsável por sua repetência e pelo seu péssimo desempenho. Neves e Boruchovitch (2004) objetivaram investigar as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos no contexto da progressão continuada. A amostra foi composta de 160 estudantes de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e os resultados indicaram que uma porcentagem expressiva de estudantes não conhecem o sistema de progressão continuada. Quanto à motivação para estudar, mesmo para aqueles alunos que tinham conhecimento da possibilidade de não-repetência, devido ao sistema de progressão continuada, apresentaram uma orientação motivacional predominantemente intrínseca.

Higa e Martinelli (2006) investigaram a orientação motivacional de estudantes no início e o final de um semestre

letivo. Os participantes foram 101 alunos, de ambos os sexos, que cursavam a 2ª e a 4ª série do ensino fundamental, com idades entre 7 e 12 anos. Verificou-se que os participantes apresentaram pontuações na motivação intrínseca mais elevadas na segunda série quando comparados à quarta, com tendência a manter-se durante o semestre, ao passo que a motivação extrínseca apontou uma nítida propensão ao declínio, durante o mesmo período.

Em síntese, a literatura da área revela que o interesse pelos estudos sobre a motivação não é recente e que esta tem sido apontada como uma das principais variáveis relacionadas a um bom ou baixo desempenho escolar, embora poucos estudos tenham se detido a oferecer dados empíricos que comprovem essas relações. Os estudos que se propuseram a investigar essas relações indicam que a motivação intrínseca e as ações do professor em sala de aula revelam-se como importantes fontes de influência na promoção da aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi investigar a existência de possíveis relações entre o desempenho escolar e as orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho escolar apresentam diferentes padrões motivacionais.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 150 alunos com idade entre 9 e 12 anos, sendo 75 participantes do sexo masculino e 75 do sexo feminino de uma escola do ensino fundamental da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Compuseram a amostra da 3ª série, 72 estudantes (48%) e 78 (52%) da 4ª série, que foram agrupados em função do desempenho no teste do SARESP.

Instrumentos

Prova para a Avaliação do Desempenho Escolar. Esta prova foi elaborada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP, 2004) e tem por objetivos medir o desempenho dos alunos em leitura. É composta por trinta questões objetivas, com quatro alternativas cada, organizadas em torno de textos pertencentes aos gêneros textuais literário, jornalístico, escolar e publicitário. Tendo em vista que os itens que compõem a prova são de múltipla escolha, cabe ao aluno reconhecer, em uma das alternativas oferecidas, aquela que responde adequadamente ao que se pede.

A prova inclui textos de cunho literário, informativo, instrucional, opinativo, jornalístico, histórias em quadrinhos, textos de propaganda e gráficos. Em função disso, os alunos, tiveram de ler e interpretar diferentes textos de linguagem verbal e visual, bem como demonstrar compreensão a respeito dos conceitos e/ou fenômenos envolvidos nessas situações. O número máximo de acertos possíveis na prova do SARESP é de 30 pontos para ambas as séries. No entanto, neste estudo, por considerar que a legibilidade de duas questões da prova de 3ª série e uma da 4ª série ficou comprometida, elas não foram

computadas na pontuação geral de todos os participantes. Assim sendo, a pontuação máxima possível para os alunos de 3ª série foi de 28 pontos e na 4ª série de 29 pontos.

Escala de Motivação Escolar Intrínseca e Extrínseca para estudantes do ensino fundamental (Martinelli & Manzini, 2005). Esta escala foi construída tomando-se como referência os instrumentos propostos por Amabile, Hill, Hennessey e Tighe (1994), Gottfried (1985), Harter (1981), Hughes, Redfield e Martray (1989), McInerney e Sinclair (1992), e Vallerand e colaboradores (1992). O instrumento ficou inicialmente composto por 52 frases, que foram selecionadas como pertencentes a orientações motivacionais intrínsecas (MI) e extrínsecas (ME), e categorizadas de acordo com as dimensões propostas por Amabile, Hill, Hennessey e Tighe (1994).

Dessa forma, seguindo as orientações da literatura especializada na área, a escala de motivação intrínseca foi construída para medir 05 dimensões, sendo elas auto-determinação, competência, envolvimento na tarefa, curiosidade e interesse. Para a motivação extrínseca, as dimensões abarcadas foram preocupação com avaliação, reconhecimento, com a competição, um enfoque no dinheiro ou outro incentivo claro e um enfoque na preocupação com os outros. Após o estudo piloto e análise estatística dos resultados obteve-se uma versão inicial do instrumento que ficou composto por 31 frases, sendo 15 questões referentes à motivação intrínseca e 16 questões abarcando a motivação extrínseca. Cada questão oferece como possibilidade de resposta a frequência: *sempre*, *às vezes*, ou *nunca*. Para as respostas *sempre* foi atribuído valor 2, *às vezes* foi pontuado com o valor 1, e *nunca* com 0, o que revelou uma pontuação bruta para cada sujeito. Na escala de motivação intrínseca a pontuação pode variar de 0 a 30 pontos, cujo ponto médio é 15 e na escala de motivação extrínseca a pontuação pode variar de 0 a 32 pontos, cujo ponto médio é 16.

Procedimento de coleta de dados

Foi solicitada autorização da direção da escola depois de apresentar à mesma os objetivos da pesquisa, bem como a autorização dos responsáveis pelos alunos, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Os instrumentos de avaliação da motivação escolar intrínseca e extrínseca e do desempenho escolar foram aplicados coletivamente, pelo próprio experimentador. A aplicação foi feita em três salas de aula de terceira série e três salas de aula de quarta série do ensino fundamental, em horário regular de aula e teve duração

aproximada de uma aula de 50 minutos para a aplicação da escala de motivação escolar e duas aulas de 50 minutos para a prova do SARESP.

Resultados

Os resultados estão organizados em dois tópicos. No primeiro, é apresentada uma análise descritiva dos dados sobre desempenho na prova do SARESP e as orientações motivacionais dos estudantes. No segundo, são expostos os resultados da relação entre as duas variáveis verificada por meio do índice de correlação de *Spearman*. O teste de *Kruskall-Wallis* foi utilizado para verificar a existência de diferenças significativas entre os níveis de desempenho dos grupos na prova do SARESP e as orientações motivacionais. Para identificar a direção ou a localização das diferenças significativas encontradas, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney*. Foi considerado significante todo resultado com valor igual ou inferior a 0,05 (Siegel, 1975). Para a composição dos grupos de desempenho na prova do SARESP foi utilizado o percentil, que resultou na divisão em três grupos distintos para cada uma das séries (G1, G2 e G3).

Desempenho escolar

A Tabela 1 mostra o resultado dos participantes da 3ª e 4ª séries de acordo com o desempenho na prova do SARESP.

Na 3ª série, observa-se que 31,9% dos participantes encontram-se no grupo 1, que representa o pior desempenho. Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes deste grupo variou entre 5 a 11 questões, das 28 válidas do instrumento, com média de 9,13. O grupo 2, que retrata o nível intermediário de desempenho, foi constituído por 33,3% dos participantes, apresentando um número de acertos que variou entre 12 a 17 questões, com média de 14,08. No entanto, a maioria dos participantes, quando classificados pelos níveis de desempenho em termos de acertos, localizou-se no grupo que obteve o melhor desempenho com 34,7% dos participantes (grupo 3). Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes deste grupo variou entre 18 a 26 questões, com média de 19,88.

Na 4ª série observa-se que 25,6% dos participantes encontram-se no grupo 1, que representa o pior desempenho. Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes deste grupo variou entre 4 a 14 questões, das 29 questões válidas do instrumento, com média de 10,75. O grupo 3, que retrata o

Tabela 1
Distribuição dos alunos da 3ª e 4ª séries em relação aos grupos de desempenho na prova acadêmica

Grupos por desempenho na 3ª série	n	% de participante	Nº de acertos	Média	DP
Grupo 1 - pior desempenho	23	31,9%	05 a 11	9,13	1,79
Grupo 2 - desempenho mediano	24	33,3%	12 a 17	14,08	1,50
Grupo 3 - melhor desempenho	25	34,7%	18 a 26	19,88	2,13
Grupos por desempenho na 4ª série	n	% de participantes	Nº de acertos	Média	DP
Grupo 1 - pior desempenho	20	25,6%	04 a 14	10,75	2,51
Grupo 2 - desempenho mediano	37	47,4%	15 a 21	18,78	1,81
Grupo 3 - melhor desempenho	21	26,9%	22 a 27	24,10	1,58

melhor desempenho, foi constituído por 26,9% dos participantes, apresentando um número de acertos que variou entre 15 a 21 questões, com média de 18,78. Por outro lado, a maioria dos participantes, quando classificados pelos níveis de desempenho em termos de acertos, localizou-se no nível intermediário de desempenho, com 47,4% (grupo 2). Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes deste grupo variou entre 22 a 27 questões, com média de 24,10.

Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

Na Tabela 2 são apresentados a média e o desvio-padrão, por série, em relação à motivação intrínseca e extrínseca.

Os resultados da motivação na 3ª série mostraram que, em relação à motivação intrínseca, a pontuação obtida pelos participantes variou de 4 a 29 pontos, com média de 22,65. Pode-se constatar que a média de motivação intrínseca encontrada entre os participantes desta série esteve acima da média, que é de 15 pontos. Em relação à motivação extrínseca, os resultados mostraram que a pontuação obtida pelos participantes variou de 10 a 32 pontos, com média de 19,67. Pode-se constatar que a média encontrada na motivação extrínseca esteve acima da média da escala, que é de 16 pontos.

Tabela 2
Pontuação máxima e mínima, média e desvio-padrão por série, em relação às motivações intrínseca e extrínseca

Motivação Intrínseca	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
3ª série	72	4	29	22,65	3,65
4ª série	78	14	29	21,09	3,13
Total	150	4	29	21,84	3,47
Motivação Extrínseca	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
3ª série	72	10	32	19,67	5,25
4ª série	78	8	30	16,97	4,63
Total	150	8	32	18,27	5,10

Na 4ª série, em relação à motivação intrínseca, os resultados mostraram que a pontuação obtida pelos participantes variou de 14 a 29 pontos, com média de 21,09 revelando que a motivação intrínseca dos alunos da 4ª série também foi superior a média da escala. No que diz respeito à motivação extrínseca, os resultados mostraram que a pontuação obtida pelos participantes variou de 8 a 30 pontos, com média de 16,97, o que revela que a motivação extrínseca dos alunos esteve muito próxima do ponto médio da escala.

Desempenho escolar versus orientações motivacionais

A fim de verificar a relação entre o desempenho escolar e a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos da 3ª e 4ª séries, foi aplicado o teste de correlação *Spearman*. As diferenças entre os grupos, com diferentes níveis de desempenho na prova do SARESP e as orientações motivacionais, considerando a série escolar, foram analisadas pelo teste de *Kruskall-Wallis*. O teste de *Mann-Whitney* foi usado para identificar a direção ou a localização das diferenças significativas encontradas.

Resultados da terceira série. Na Tabela 3 são apresentados os resultados das orientações motivacionais por série e grupos de desempenho.

Foi encontrada uma correlação moderada, significativa, e negativa ($r_s = -0,448$; $p = 0,000$) entre motivação extrínseca e desempenho escolar dos grupos da 3ª série na prova do SARESP, o que significa dizer que, quanto menor o desempenho obtido na prova, maior a motivação extrínseca. No que diz respeito à motivação intrínseca e o desempenho escolar, as variáveis não apresentaram correlação significativa ($r_s = -0,074$; $p = 0,538$), indicando que, pelo menos nesta amostra, as duas variáveis caminharam de forma independente. Considerando que, somente a motivação extrínseca apresentou correlação com o desempenho escolar foi aplicado o teste de *Kruskall-Wallis* para verificar se os diferentes grupos de desempenho, constituídos a partir do resultado da prova do SARESP, se diferenciavam em relação à motivação extrínseca. O resultado do teste apontou para diferenças entre os grupos de desempenho na prova do SARESP e a motivação extrínseca ($p < 0,001$).

Tabela 3
Resultados da 3ª série em motivação por grupos de desempenho

Motivação intrínseca				
Grupos da 3ª série	n	Nº de acertos	Média	DP
Grupo 1 - pior desempenho	23	17 a 30	23,48	3,05
Grupo 2 - desempenho mediano	24	04 a 30	23,00	5,15
Grupo 3 - melhor desempenho	25	17 a 31	23,12	3,07
Motivação extrínseca				
Grupos da 3ª série	n	Nº de acertos	Média	DP
Grupo 1 - pior desempenho	23	11 a 28	21,74	4,14
Grupo 2 - desempenho mediano	24	12 a 28	19,54	4,26
Grupo 3 - melhor desempenho	25	10 a 30	16,32	5,29

A fim de verificar a direção destas diferenças, encontradas entre os grupos de desempenho na prova do SARESP, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney*. Na Tabela 4 são apresentadas as comparações entre os grupos, discriminando como se revelaram essas diferenças.

Tabela 4
Valores de U de Mann-Whitney, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho escolar da 3ª série, em relação à motivação extrínseca

Grupos de desempenho escolar	U	z	Nível de significância	Comparação entre os grupos
G1 e G2	191,0	-1,815	0,070	NS
G1 e G3	120,5	-3,454	0,001	G1 > G3
G2 e G3	173,5	-2,537	0,011	G2 > G3

Nota: G1, G2, G3 - grupos por desempenho;
NS = sem diferenças estatisticamente significantes.

Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos de desempenho escolar e a orientação motivacional extrínseca, com exceção dos grupos G1 e G2, que representam, respectivamente, alunos com o pior desempenho e desempenho mediano. Nota-se ainda que o grupo G1 apresenta uma diferença significativa com relação ao grupo G3, representado

pelos alunos com melhor desempenho, e que as diferenças na motivação extrínseca também se mostraram significativas entre os grupos G2 e G3. Isso significa que os grupos que tiveram menor desempenho na prova do SARESP apresentaram-se mais motivados extrinsecamente que o grupo de melhor desempenho.

Resultados da quarta série. Na Tabela 5 são apresentados os resultados das orientações motivacionais por série e grupos de desempenho.

Tabela 5
Resultados da 4ª série em motivação por grupos de desempenho

Motivação intrínseca				
Grupos da 4ª série	n	Nº de acertos	Média	DP
Grupo 1- pior desempenho	20	15 a 27	20,85	3,28
Grupo 2- desempenho mediano	37	14 a 29	21,49	2,98
Grupo 3- melhor desempenho	21	18 a 29	22,81	2,73
Motivação extrínseca				
Grupos da 4ª série	n	Nº de acertos	Média	DP
Grupo 1- pior desempenho	20	10 a 25	17,85	4,06
Grupo 2- desempenho mediano	37	10 a 29	16,68	4,97
Grupo 3- melhor desempenho	21	08 a 21	14,48	3,21

Quanto à associação entre as variáveis motivação intrínseca e extrínseca e o desempenho escolar na prova de desempenho, encontrou-se, na 4ª série, uma correlação baixa, significativa e negativa ($r_s = -0,277$; $p = 0,014$) entre motivação extrínseca e desempenho escolar, o que significa dizer que quanto menor o desempenho escolar maior a motivação extrínseca. No que diz respeito à motivação intrínseca e o desempenho escolar, as variáveis também apresentaram uma correlação baixa, significativa e positiva ($r_s = 0,226$; $p = 0,047$), indicando que quanto maior o desempenho escolar, maior foi a motivação intrínseca.

Apesar do teste de correlação ter apontado para a existência de uma associação entre as duas orientações motivacionais e o desempenho dos alunos na prova escolar, o resultado do teste de *Kruskall-Wallis* apontou somente para diferenças entre os grupos de desempenho escolar na prova do SARESP e a motivação extrínseca ($p = 0,051$). Dessa forma, com o objetivo de verificar a direção das diferenças entre os grupos de desempenho escolar e a motivação extrínseca, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney*. Na Tabela 6 são apresentadas as comparações entre os grupos, discriminando como se revelaram as diferenças encontradas.

Tabela 6
Valores de U de Mann-Whitney, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho escolar da 4ª série, em relação à motivação extrínseca

Grupos de desempenho escolar	U	z	Nível de significância	Comparação entre os grupos
G1 e G2	305,5	-1,082	0,279	NS
G1 e G3	108,5	-2,656	0,008	G1 > G3
G2 e G3	304,0	-1,372	0,170	NS

Nota: G1, G2, G3 - grupos por desempenho;
NS = sem diferenças estatisticamente significantes.

Os resultados indicaram diferenças significativas em relação à orientação motivacional extrínseca dos alunos, apenas entre os grupos G1 e G3, representados respectivamente pelos alunos com pior e melhor desempenho e, neste caso, o grupo de menor desempenho mostrou-se mais motivado extrinsecamente que o grupo que obteve melhor desempenho na prova do SARESP. A comparação feita entre os grupos G1 e G2 (representado pelos alunos com desempenho mediano), bem como entre os grupos G2 e G3 não apresentaram diferenças estatisticamente significantes.

Discussão e Considerações finais

Tem-se difundido a necessidade de estudos voltados à compreensão da motivação no contexto escolar, tendo em vista a importância atribuída à mesma para a aprendizagem do aluno. Dessa forma, os achados deste estudo nos permitiram tecer algumas considerações que serão discutidas a seguir.

Em relação à motivação, os alunos da terceira série se declararam mais motivados que os alunos da quarta série, tanto de forma intrínseca como extrínseca. Esses dados aparentemente confirmam os achados dos estudos de Harter (1981), Gottfried (1990), Wigfield e Guthrie (1997), que afirmam que as crianças mais novas apresentam-se mais motivadas que as crianças mais velhas. Além disso, os estudos anteriores afirmaram ocorrer mudanças na motivação dos alunos na passagem de uma série para outra, apontando assim para um declínio na motivação do aluno conforme o avanço na escolaridade. Neste estudo, essa última afirmação não pôde ser verificada, uma vez que os grupos, tanto de 3ª quanto de 4ª série, não foram investigados em outro momento de seu percurso escolar. No entanto, pôde-se verificar que as crianças da 3ª série tiveram uma pontuação mais elevada tanto na motivação intrínseca quanto extrínseca, quando comparadas às crianças da 4ª série.

Os resultados desta pesquisa apontam também que os estudantes se declararam mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente nas duas séries. Esse resultado é semelhante ao encontrado no estudo de Neves e Boruchovitch (2004), que verificaram um predomínio da motivação intrínseca sobre a extrínseca nos estudantes investigados em seus estudos. No entanto, como este estudo não se propôs a essa análise não se pode afirmar que essas diferenças sejam estatisticamente significativas, sugerindo que outros estudos se detenham a essas análises.

Em relação à problemática do desempenho escolar ou de seu fracasso, Correa (2001) revela que nos últimos anos tem ocorrido um decréscimo no aproveitamento médio na aprendizagem da leitura e da matemática e, de acordo com Bossa (2002), embora o sistema escolar tenha ampliado o número de vagas, ele não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente. O resultado da avaliação do desempenho escolar, proposto neste estudo, indicou que na 3ª série, o número de acertos possíveis na prova do SARESP era de 28 pontos, sendo que 50% de acertos corresponderiam a 14 pontos e os alunos tiveram uma média de acertos de 14,51, ou seja, acertaram pouco mais de 50% da prova. Por sua vez, na 4ª série o número de questões era 29, sendo

que 50% de acertos corresponderiam a 14,5 pontos e os alunos tiveram uma média de acertos de 18,15. Esses dados revelam que, de maneira geral, os alunos tiveram um desempenho mediano nas provas, confirmando alguns estudos que apontam para o desempenho dos alunos aquém do esperado.

Uma outra questão a ser discutida neste trabalho refere-se às relações entre o aspecto motivacional do aluno e o seu desempenho escolar. De acordo com uma revisão realizada por Bzuneck (2001), nos últimos vinte anos, muitos professores e educadores têm manifestado preocupações quanto às relações entre a baixa motivação para o estudo e o desempenho escolar insatisfatório. Para o autor, dentre os inúmeros fatores que podem influenciar o fracasso escolar merecem destaque as orientações motivacionais. Encontramos ainda, em Maluf e Bardelli (1991) e em Neves e Almeida (1996), dados que revelam que os alunos atribuem suas experiências de fracasso, entre outros fatores, à falta de motivação. Os resultados deste estudo mostraram que as orientações motivacionais e o desempenho escolar se relacionaram em alguns casos, mas que nem sempre essa relação foi clara e constante.

O dado mais evidente revelado por este estudo refere-se à relação entre motivação extrínseca e o desempenho escolar. Conforme evidenciado nas análises realizadas, tanto na terceira quanto na quarta série, as variáveis correlacionaram-se de forma significativa e negativa, revelando que, quanto maior a motivação extrínseca pior o desempenho escolar revelado pelos alunos. No entanto, cabe ressaltar que esse resultado reflete o momento presente da história escolar destes estudantes, o que significa que não podemos afirmar que a motivação extrínseca seja o fator responsável pelo baixo desempenho dos mesmos, uma vez que as análises realizadas não permitem estabelecer uma relação de causa e efeito.

Nota-se, portanto, que ao analisar esses dados faz-se necessário e pertinente o desenvolvimento de estudos e pesquisas referentes à motivação extrínseca, uma vez que diversos autores (Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992; Ryan & Stiller, 1991), argumentam que a motivação extrínseca tem uma importância destacada no surgimento dos comportamentos intrinsecamente motivados. Harter (1981) menciona que se pode supor situações nas quais o interesse intrínseco e recompensas extrínsecas se completam, ou seja, que fatores internos e externos se relacionam para produzir um comportamento intrinsecamente motivado, o que aponta para a necessidade de novos estudos para que as relações entre as variáveis em questão possam ser elucidadas e que possam proporcionar novos questionamentos e pesquisas no contexto brasileiro.

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*, 6(5), 950-967.
- Bossa, N. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Collares, C. A. L. (1996). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In C. A. L. Collares & M. A. Moysés (Orgs.), *Preconceito no cotidiano escolar - ensino e medicalização* (pp. 24-28). São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp.
- Cordí, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correa, R. M. (2001). Um olhar sobre a eficácia da educação escolar. In R. M. Corrêa (Org.), *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar* (pp. 15-63). Campinas: Mercado das Letras.
- Dalenberg, C. J., Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). A reexamination of developmental changes in causal attributions. *Developmental Psychology*, 20(4), 575-583.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Gatti, B., Patto, M. H. S., Costa, M. L., Kopit, M., & Almeida, R. M. (1981). A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 3-13.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 525-538.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Higa, S. L., & Martinelli, S. C. (2006). As orientações motivacionais de estudantes do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 9(2), 169-177.
- Hughes, K. R., Redfield, D. L., & Martray, C. R. (1989). The children's academic motivation inventory: a research note on psychometric properties. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 137-142.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Maluf, M. R., & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 263-271.
- Martinelli, S. C., & Manzini, C. H. (2005). Construção de uma escala de motivação escolar para alunos do ensino fundamental. *Resumos do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica* (p. 55). Gramado: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- McInerney, D. M., & Sinclair, K. E. (1992). Dimensions of school motivation: a cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(3), 389-406.
- Mitchell Jr., J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 149-155.
- Neves, M. B. J., & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 147-156.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação do aluno no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Rossini, S. D. R., & Santos, A. A. A. (2001). Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P.

- Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 214-235). Petrópolis: Vozes.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Advances in Motivation and Achievement. Connecticut* (pp. 115-149). Greenwich: Jai Press.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (2004). *Prova para a Avaliação do Desempenho Escolar*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. [disponível em www.educacao.sp.gov.br].
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.

Selma de Cássia Martinelli, doutora em Educação (Psicologia Educacional) pela Universidade Estadual de Campinas, é professora no Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da mesma universidade. Endereço para correspondência: Rua Plínio Aveniente, n. 8, ap. 220 (Jardim Santa Genebra II - Distrito de Barão Geraldo); Campinas, SP; CEP: 13084-767. Tel.: (19) 3521-5590 ou 3521-5555. Email:selmacm@unicamp.br

Carla Helena Manzini Genari, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é professora da Faculdade da Fundação de Ensino de Mococa. E-mail: carlamanzini@yahoo.com.br