

# TEORIZAÇÃO DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Mário Azevedo, 1993

Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências

A presente secção ocupa-se da motivação intrínseca. Trata-se de um dos temas importantes da psicologia educacional. Começa-se aqui pela apresentação histórica de alguns conceitos precursores da teorização da motivação intrínseca.

## Motivação Intrínseca e Motivação de Efectância

Os psicólogos da linha estruturalista e funcionalista, anteriores ao comportamentismo, tais como William James e Robert Woodworth, apresentaram alguns conceitos motivacionais próximos do atual conceito de motivação extrínseca. O advento do comportamentismo, porém, a par das teorizações de pendor psicanalítico, veio impor o domínio de concepções mecanicistas. Quer a psicanálise quer o neobehaviorismo de Hull favoreceram a explicação do comportamento na base dum determinismo comandado por impulsos: a motivação para dado comportamento adviria da necessidade de reduzir os impulsos.

Nos anos 40, Fromm (1940) distinguiu entre indivíduos *amantes da liberdade* (freedom-loving) e *tementes da liberdade* (freedom-fearing). Na década de 50, foram os estudos de Harlow sobre o comportamento dos primatas que vieram revelar comportamentos de exploração em macacos. Este tipo de comportamento de exploração ou curiosidade não parecia ser comandado por qualquer reforço. Os animais em estudo entretinham-se a lidar com instrumentos que impunham a resolução de enigmas, só pelo prazer de o fazer. É num relatório que descrevia a dificuldade em extinguir esta espécie de comportamento que Harlow (1950) usou a expressão *motivação intrínseca* pela primeira vez. Foram diversas, mas baldadas, as tentativas de explicar a motivação intrínseca dentro das teorias de impulso (veja-se o sumário apresentado em Deci e Ryan, 1985). Riesman, Glazer, e Denney (1950) distinguiram entre indivíduos *dirigidos interiormente* e *dirigidos exteriormente*. No fim dos anos 50, White (1959) introduziu o conceito de motivação de efectância. Nos anos 60, deCharms (1968) descreveu o comportamento dos que se apercebem como *origens* em contraste com os que se apercebem como *peões*.

A crítica às teorias de impulso que causou maior impacto foi o estudo de White (1959), que explicava o comportamento exploratório através da *motivação de efectância*. White faz uma distinção entre os comportamentos tradicionalmente explicados por impulsos, que tendem a restaurar as necessidades dos tecidos orgânicos, e outros tipos de comportamentos, como os de exploração e manipulação, que são comandados por necessidades relacionadas com o sistema nervoso central,

sem efeitos consideráveis nos tecidos dos sistemas não nervosos. Estes comportamentos seriam comandados pela motivação de efectância, definida como uma fonte de energia, intrínseca e inata, que motiva certos comportamentos e desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança. Contrariamente às explicações psicanalíticas ortodoxas, que explicavam a curiosidade científica através da sublimação da energia libidinal, White pensava que esta energia não derivava de qualquer conflito libidinal. Tratava-se de uma tendência primitiva e original, não derivada de outras tendências.

Na linguagem comum, a motivação intrínseca em ambiente escolar exprime-se na linguagem dos alunos quando, perguntados por que é que estão a fazer determinado trabalho, respondem que o fazem porque gostam, ou porque sentem prazer nessa atividade, ou porque pretendem atingir determinado objetivo. A motivação intrínseca dos alunos no estudo da disciplina que está a ser ensinada constitui um desejo de todos os professores. Como veremos adiante, porém, o sistema escolar parece conter vários elementos que enfraquecem este tipo de motivação.

### **Explicação da Motivação Intrínseca através da Avaliação Cognitiva.**

Deci (1975) apresentou a hipótese de que a motivação intrínseca pode ser explicada, tomando em conta duas necessidades que se relacionam com a atividade humana. O indivíduo tem necessidade de informação e necessidade de controlo. A necessidade de efectância reflete primordialmente a necessidade de controlo, mas a atividade de exploração dos indivíduos reflete também a necessidade de informação. São intrinsecamente motivadas as atividades onde o indivíduo não só se percebe competente ou senhor da informação necessária ao seu desempenho, mas também se percebe como detentor do controlo da sua atividade.

Como refere Spaulding (1992), as perceções de autocontrolo e de competência própria que caracterizam a motivação intrínseca constituem dois aspetos da mesma questão de controlo: trata-se de garantir *oportunidade* para o controlo (perceção de autocontrolo) e *capacidade* para assumir o controlo (perceção de competência própria).

### ***Perceção de Competência Própria***

Como se forma a perceção de competência própria? Esta competência está relacionada com outros constructos como o autoconceito e autoestima. A diferença está no facto de a competência própria ser específica de uma dada situação ou domínio. A investigação mostra que a competência percebida prediz melhor o interesse futuro e o envolvimento numa dada tarefa do que a competência real.

Entre as teorizações que visam explicar o desenvolvimento das autoperceções de competência contam-se a teoria da expectativa do professor, a teoria de centração na

tarefa versus centração no eu, a teoria cognitiva social, a teoria de atribuição e teoria da aprendizagem autorregulada. A teoria de atribuição e a teoria cognitiva social são objeto de tratamento destacado, pelo que não são explicadas nesta secção.

*Teoria da expectativa do professor.* Esta teoria de expectativa do professor enquanto fator de influência no desenvolvimento dos alunos é também conhecida como Efeito de Pigmalião (Rosenthal & Jacobson, 1968). O professor comunica as suas expectativas através de vários indícios: dificuldade e frequência das questões, grau de exigência, composição dos grupos de alunos, situação dos alunos na aula.

A literatura neste domínio mostra alguns problemas com este modelo explicativo. Primeiro, o modelo é demasiado simplista porque pressupõe uma comunicação unidirecional do professor para o aluno. Em segundo lugar, parece assumir que o professor deve comportar-se materialmente da mesma maneira em relação a todos os alunos. Terceiro, a investigação mostra que os alunos não interpretam os atos do professor da mesma maneira em diferentes ocasiões, o que dificulta o juízo sobre a sua influência.

*Teoria de centração na tarefa versus centração no eu.* Os indivíduos variam quanto ao loco onde situam os padrões para aquilatar a sua competência. Como mostrou Nicholls (1984), alguns indivíduos, que podem ser considerados como *centrados no ego*, usam um processo de comparação social para julgar a sua competência e consideram como padrão de excelência o grau de desempenho dos seus pares. O foco da sua atenção é o próprio ego, julgado em função de padrões normativos de desempenho.

Outros indivíduos, designados como *centrados na tarefa*, usam como critérios de excelência o desempenho próprio na execução da tarefa e as características da tarefa. Alguns indivíduos empenhados na tarefa usam o desempenho passado como critério de excelência. Assim, a perceção de competência melhora sempre que o sujeito verifica que o seu desempenho atual é melhor do que o passado. Outros indivíduos empenhados na tarefa usam como critério de excelência certas características e exigências da própria tarefa como as quais confrontam o seu desempenho. Assim, a tarefa assume a função de critério para julgar o desempenho e a própria competência. Nestes casos, o foco da atenção vai sempre para o próprio desempenho da tarefa, julgado quer em relação com desempenhos anteriores quer em relação a padrões absolutos.

Os alunos centrados na tarefa têm grande probabilidade de obter prazer no desempenho porque estão mais absorvidos nesse desempenho do que em superiorizar-se aos outros. A atenção ao próprio desempenho e o objetivo de melhorar esse desempenho são características da motivação intrínseca, no sentido acima definido por Nuttin (1991).

Os professores podem contribuir para o desenvolvimento da concentração na tarefa sobretudo nos momentos de avaliação e fidebeque, evitando tudo o que desperte os fenômenos de comparação social e pondo em evidência quer as características absolutas da tarefa quer comparando o desempenho atual com o desempenho passado.

*Teoria da aprendizagem autorregulada.* Na década de 80 tem sido dada grande importância ao estudo da autorregulação e da aprendizagem autorregulada. O problema tinha já anteriormente obtido a atenção da psicologia clínica.

Paris e Oka (1986) distinguiram três espécies de conhecimento relacionadas com as estratégias cognitivas e metacognitivas usadas na autorregulação eficaz da leitura: (a) conhecimento declarativo: o que são as estratégias, (b) conhecimento procedimental: como desempenhar essas estratégias e (c) conhecimento condicional: quando usar essas estratégias. Schunk (1989) acrescentou que, além daqueles três tipos de conhecimento, o aluno precisa ainda de respeitar mais duas condições: deve acreditar não só que a estratégia é eficaz (expectativa de eficácia da estratégia), mas também que ele próprio é capaz de a desempenhar cabalmente (percepção de autoeficácia).

### ***Percepção de Autocontrolo***

A teorização da liberdade pessoal e do sentido de agência própria adquire cada vez maior importância em psicologia. Como se viu acima, a percepção de autocompetência e autocontrolo estão mutuamente relacionadas e conseqüentemente estão também relacionadas com qualquer teoria que foque expressamente qualquer uma das duas. As teorias que focam expressamente o controlo são a teoria do loco de controlo, a teoria da autodeterminação e a teoria do controlo primário versus secundário.

*Teoria do loco de controlo.* Já vimos que Rotter (1966), na sua teoria de aprendizagem social, distingue indivíduos com loco de controlo interno ou externo, conforme aceitam ou não a contingência entre o próprio comportamento e os resultados experimentados, ou seja, conforme situam dentro ou fora de si mesmos o loco de reforço das suas ações. Os indivíduos internos têm elevadas percepções de controlo enquanto os externos têm baixas percepções de controlo.

Um número grande de investigações têm relacionado o controlo interno com sucesso escolar, classificações, persistência no esforço, atenção na tarefa, adiamento da gratificação, e sentimento de orgulho após o sucesso e de vergonha após o fracasso.

*Teoria de autodeterminação.* Contrariamente ao teóricos do loco de controlo, os teóricos da autodeterminação, como Deci e Ryan (1985), pensam que as oportunidades reais de tomar decisões são importantes fatores da percepção de controlo. Por isso, como veremos na secção seguinte acerca da influência da

recompensa extrínseca, as aulas centradas sobre o aluno têm maior probabilidade de ativar a motivação intrínseca do aluno.

*Teoria do controlo primário versus secundário.* Em relação com o problema da percepção de autocontrolo, a literatura psicológica (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982) faz uma distinção entre controlo primário e secundário. O *controlo primário* corresponde ao controlo objetivo ou real do ambiente, segundo o qual o sujeito procura intervir na situação e ajusta-a aos seus objetivos. Os indivíduos de orientação interna, que acreditam na própria eficácia, consideram-se a operar com o controlo primário. O *controlo secundário*, por outro lado, consiste numa mudança do próprio sujeito quando o controlo primário é impossível, de modo a ajustar o sujeito à situação que não pode ser controlada.

Existem quatro estratégias de controlo secundário, que visam manter o controlo percebido até ao ponto possível: controlo preditivo, controlo ilusório, controlo vicariante e controlo interpretativo. (a) A estratégia do *controlo preditivo* leva o sujeito a sentir-se melhor quando ele pode prever os acontecimentos numa situação objetivamente incontrolável. (b) O *controlo ilusório* leva o sujeito a lidar com os eventos que não são objetivamente controláveis, mesmo os acontecimentos aleatórios, atribuindo-os ao azar ou à sorte pessoal. O indivíduo, neste caso, personaliza a sorte ou azar ("Eu sou uma pessoa de sorte"); se não houver esta personalização, não se pode falar de autocontrolo. (c) A estratégia de controlo vicariante leva o indivíduo a julgar quem detém o controlo da situação e a relacionar-se positivamente com essa pessoa de modo a influenciar objetivamente a situação ou a manter uma ilusão de controlo através da aceitação da pessoa que realmente é agente de controlo. Em qualquer caso, a percepção de autocontrolo é preservada em situações em que o controlo real pessoal não é viável. (d) Finalmente, o controlo interpretativo relaciona as outras três estratégias, ajudando o sujeito a encontrar sentido nas situações em que nenhuma outra forma de controlo é possível. Isto acontece quando o sujeito apenas tem a compreensão do que se passa sem poder ter qualquer outra forma de controlo primário ou secundário. A teoria defende que todos os indivíduos adotam uma mistura de controlo primário e secundário com o objetivo de manter intacta a percepção de autocontrolo.

### **Influência da Recompensa Extrínseca sobre a Motivação Intrínseca**

É sabido que a escola procura aumentar a motivação dos alunos através de recompensas extrínsecas à própria atividade escolar, tais como notas, nomeações honoríficas, elogios, prendas diversas, imposição de datas-limite. Quais são as consequências dessas recompensas sobre a motivação intrínseca? Deci (1971) verificou que os indivíduos empenhados em resolver enigmas diminuía a sua

motivação intrínseca quando essa atividade era recompensada monetariamente. O mesmo fenómeno de enfraquecimento da motivação intrínseca através da injunção de incentivos extrínsecos foi verificada em outras circunstâncias.

Apareceram, no entanto, outros estudos com conclusões contraditórias quanto à aplicação de algumas recompensas, tais como o elogio. Como conciliar essas diferenças? Surgiram várias interpretações destes fenómenos.

*Hipótese de sobrejustificação.* A primeira explicação para a diminuição da motivação intrínseca em face da apresentação de recompensas extrínsecas assentava na teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1957). A motivação intrínseca só persistiria enquanto não surgia uma explicação clara em termos de incentivos externos. A existência duma consequência explícita diminuiria a dissonância da falta de explicação. Uma interpretação diferente sobre as causas da diminuição da motivação intrínseca assenta na teoria de atribuição (Bem, 1967). O Aluno, em face de recompensas extrínsecas proporcionadas de forma contingente com determinado desempenho, deixaria de poder dizer que desempenhava essas atividades só pelo gosto de as realizar uma vez que ficavam patentes outras consequências dessa realização. Assim, modificava as suas atribuições e, em face disso, não mais explicava o seu comportamento em termos de motivação intrínseca. Esta explicação não parece satisfatória porque não fica claro se mudou a motivação ou se mudou apenas a linguagem acerca da motivação.

*Hipótese de avaliação cognitiva.* Deci (1975) apresentou a hipótese de que algumas contradições que aparecem nos resultados das investigações sobre as recompensas podiam ser explicadas tomando em conta os dois aspetos que transparecem nas recompensas. As recompensas têm um aspeto informacional e um aspeto de controlo. O aspeto informacional fornece fidebeque sobre o nível de desempenho. O aspeto de controlo diz quem assume a responsabilidade de controlar o comportamento do outro. Quando os alunos consideram que os elogios ou as recompensas controlam as suas atividades, o loco de causalidade passa a ser externo, e os alunos perdem interesse nessas atividades. Quando as recompensas põem em evidência o aspeto informacional e não o aspeto de controlo, a motivação intrínseca não sofre deterioração porque o loco de controlo permanece interno.

*Hipótese da natureza da tarefa.* Uma explicação dos efeitos da recompensa extrínseca, fundada na natureza da tarefa, foi apresentada por McGraw (1978). As tarefas são classificadas segundo duas dimensões. Numa dimensão, as tarefas podem ser vistas como atrativas ou indesejadas; noutra dimensão, podem ter soluções heurísticas ou algorítmicas. As tarefas são vistas como atrativas ou indesejadas conforme a perceção do aluno as vê como intrinsecamente interessantes ou como não desafiantes e odiosas. As tarefas podem ser classificadas como *heurísticas* se a

solução apela para competência de resolução de problemas para chegar a soluções divergentes, ou como *algorítmicas* se apela para a aplicação de fórmulas estabelecidas. Esta classificação conduz a quatro tipos de tarefas, com incidências especiais nas consequências das recompensas.

1. As tarefas algorítmicas e indesejadas, que normalmente envolvem memorização e aprendizagem de cor, podem ser facilitadas por recompensas extrínsecas porque não têm outra fonte de motivação.
2. As tarefas algorítmicas e atrativas, que desafiam o aluno a usar fórmulas previamente aprendidas, também podem ser facilitadas por recompensas extrínsecas porque encorajam o desempenho correto e incentivam o esforço.
3. As tarefas heurísticas só podem ser indesejadas no caso de um aluno estar cansado ou estar sujeito a problemas especiais. Neste caso, as recompensas podem também ajudar a execução da tarefa.
4. As tarefas heurísticas e atrativas, que apelam para atividades de resolução de problemas e criativas, são aquelas onde o uso de recompensas extrínsecas é mais nocivo porque prejudica o processo criativo.

*Hipótese de contexto da tarefa.* Condry (1978) explica o efeito prejudicial das recompensas através da consideração do contexto das tarefas. A recompensa, em vez de afetar a motivação, altera o loco da atividade, que passaria de um contexto intrínseco para um contexto extrínseco. A aprendizagem que ocorre num contexto intrínseco põe em relevo a atividade e o progresso para o seu acabamento: trata-se de tarefas desafiantes, que foram escolhidas pelo aluno e exigem integração de informação. A aprendizagem que ocorre num contexto extrínseco põe em relevo o desempenho e não as atividades de aprendizagem: Não foram escolhidas pelo aluno e são mantidas somente graças às recompensas externas. A introdução de incentivos externos em tarefas de contexto intrínseco altera o contexto da tarefa de intrínseco para extrínseco.

### **Dimensões dos Instrumentos de Medida da Motivação intrínseca**

Entre as dimensões que compõem os instrumentos de medida da motivação intrínseca contam-se o sentido de autonomia e autocontrolo, o sentimento de desafio, o envolvimento e o afeto (vide Harter, Deci e Ryan). Alguns autores pretendem ainda que a motivação intrínseca compreenda ainda a perceção de competência e autodeterminação bem como a emoção de excitação (vide Reeve, Cole e Olson; Reeve e Robinson, 1987).

## Outras Conceptualizações da Motivação Intrínseca

### *Modelo Relacional de Joseph Nuttin*

J. Nuttin (1991) propôs uma definição de motivação intrínseca consentânea com o seu modelo relacional de motivação. Como ficou dito atrás, Nuttin considera os aspetos motivacionais como a fase dinâmica do comportamento, quando o sujeito elabora a resposta ao ambiente em função de objetivos. Nesta relação com o ambiente, é possível determinar o objeto imediato da ação humana. O Objeto imediato da ação pode aparecer em destaque como objetivo em si mesmo ou pode ser um mero instrumento de outros objetivos diferentes.

São três as situações onde se considera que a motivação é intrínseca. Primeiro, quando um ato é realizado sem outro objetivo que o prazer de o realizar ou é realizado tendo como objetivo principal aquele que é intrínseco ou imediato em relação ao ato em causa, estamos perante uma motivação intrínseca. Segundo, a motivação permanece intrínseca quando o objetivo da atividade consiste em aprofundar ou intensificar a relação com o objeto imediato. Terceiro, são também intrinsecamente motivados os atos que se inserem diretamente no objetivo do autodesenvolvimento ou autorrealização do indivíduo. Note-se, porém que esta necessidade de autorrealização, que pode conferir um caráter de motivação intrínseca a atividades muito variadas, é concebida mais em termos de harmonia com a natureza das coisas do que como competição com padrões competitivos de excelência.

### *A Conceção de Torrente de Mihaly Csikszentmihalyi*

Uma conceção original de motivação intrínseca foi apresentada por Mihaly Csikszentmihalyi (1975). Utilizando entrevistas e questionários, Csikszentmihalyi estudou pessoas envolvidas em *atividades autotélicas*, isto é, pessoas envolvidas em atividades que constituem um fim em si mesmas, que exigem um grande dispêndio de energia e, apesar disso, oferecem poucas ou nenhuma gratificações convencionais. Os respondentes atribuíam o seu envolvimento nessas atividades a um tipo de experiência pessoal derivado diretamente das mesmas atividades e descrito como uma espécie de *torrente (flow)*. Csikszentmihalyi concluiu que esta torrente é experienciada como uma fusão da ação e da consciência que apresenta as seguintes características:

1. atenção integralmente voltada para a tarefa;
2. atenção centrada sobre uma porção limitada do campo do estímulo;
3. perda da autoconsciência;
4. sentimento de controlo sobre o eu e sobre o ambiente; e
5. experiência de fidebeque claro das próprias ações.

Esta torrente ou deslizamento ocorre quando os desafios e as competências estão em equilíbrio e em elevado nível. Se as competências estão acima das exigências,

segue-se o tédio; se os desafios excedem as competências, segue-se a inquietação. A ansiedade é, pois, o resultado de qualquer tipo de desequilíbrio entre competências e desafios.

### ***Valor do Recurso à Motivação Extrínseca***

Infelizmente, não é possível motivar intrinsecamente todos os alunos em relação a todos os pontos das diversas disciplinas. Aconselha-se o recurso à motivação extrínseca quando a motivação intrínseca inicial é baixa. Deve, no entanto, insistir-se junto dos educadores para que, antes do recurso à motivação extrínseca, usem todos os meios para melhorar a motivação intrínseca.

Os meios à disposição para melhorar a motivação extrínseca podem incidir em diversos aspetos da educação e ensino, desde o currículo às metodologias e às relações na sala de aula.

### **Tipos de Orientação Motivacional**

R. Spaulding distingue oito tipos de estilos de orientação motivacional. O Quadro 8 situa esses tipos em relação a duas coordenadas; competência e controlo.

F. Assertivo, social, orientado para a tarefa G. Independente, não social, orientado para a tarefa
---

## **Orientações Pedagógicas**

A escola pode inspirar-se na literatura psicológica para incentivar nos alunos a motivação intrínseca. Os pontos seguintes, propostos por Spaulding (1982), têm em conta os dois fatores principais da motivação intrínseca: as percepções dos alunos da sua competência e do seu controlo em relação às tarefas escolares. Os princípios de gestão e de instrução escolar que são mais consentâneos com as percepções de competência e de controlo são (a) a previsibilidade, (b) equilíbrio entre tarefas desafiadoras e fáceis, (c) oferta de apoio instrucional, (d) construção de oportunidades de controlo, (e) evitamento de comparações sociais e (f) criação de novidades, incertezas e desafios.

### ***Previsibilidade***

A criação de ambientes de trabalho previsíveis deve conduzir ao aumento das percepções de competência e controlo. Por isso, é importante familiarizar o aluno não só com o espaço físico da escola, mas também com a orientação das aulas. As aulas devem começar e acabar sempre com rotinas previsíveis. Os professores podem dizer o que vai seguir-se e podem ainda pedir a colaboração dos alunos na planificação das aulas. Quanto possível, deve ser oferecida aos alunos a oportunidade para escolher como organizar o tempo das aulas.

Deve ser, no entanto, acautelado o risco das aulas monótonas e desinteressantes. Mais do que atividades imprevistas, o que torna as aulas interessantes são ideias imprevistas e desafiadoras que despertem interesse e curiosidade, como se verá adiante.

### ***Equilíbrio entre Tarefas Desafiadoras e Fáceis***

Vygotsky popularizou a ideia de *zona proximal de desenvolvimento* em oposição a *zona corrente de desenvolvimento*. A zona proximal de desenvolvimento é aquela que envolve tarefas suficientemente desafiadoras a ponto de o indivíduo necessitar de alguma ajuda para poder ter êxito no seu desempenho. O indivíduo pode ter êxito na zona de desenvolvimento corrente sem qualquer apoio externo.

Tendo em conta que é importante desenvolver a percepção de competência, devem ser evitadas as tarefas que estão para além da zona de desenvolvimento proximal. As tarefas da zona de desenvolvimento corrente proporcionam ocasião certa de sucesso independente de ajuda e por isso aumentam em certa medida a percepção de competência e de controlo. Estas tarefas devem fazer parte rotineira das atividades escolares, sobretudo tratando-se de atividades que estão dominadas, mas não estão ainda automatizadas. Para desenvolver as capacidades académicas do aluno, é preciso

também incluir tarefas da zona proximal. Para isso, o professor deve estar atento de modo a que não falte o apoio necessário ao sucesso. Este apoio pode vir do professor ou dos pares.

Note-se que o fracasso não diminui a motivação se não atacar a perceção de competência, como que acontece quando o aluno atribui o fracasso à falta de esforço. Neste caso o fracasso pode mesmo ter um efeito motivacional positivo.

### ***Oferta de Apoio Instrucional***

O professor deve estar atento ao apoio de que o aluno precisa, em especial quando está a trabalhar na zona proximal de desenvolvimento. Em muitos casos o professor limita-se a *dizer* como fazer, como acontece quando *dá lição*. O dizer pode ajudar a perceção de competência do aluno, mas a expensas da sua perceção de controlo. Por isso, em vez de simplesmente dizer, o professor deve, quanto possível usar estratégias que ofereçam apoio instrucional sem minar a perceção de controlo. Spaulding (1992) enumera três estratégias que respeitam estas condições: Modelação, estabelecimento de subobjetivos e partilha de tarefas.

*Modelação.* Na modelação o professor mostra o que se espera que o aluno faça. A modelação pode referir-se ao conteúdo (o que deve ser incluído na tarefa) ou ao procedimento (como a tarefa deve ser feita). O modelo pode ser o professor ou os pares.

*Estabelecimento de subobjetivos.* Estabelecer subobjetivos consiste em dividir a tarefa em partes mais facilmente manejáveis. Não só o sucesso se torna mais provável, mas também aparecem mais oportunidades de sucesso. Também aqui se pode tratar de conteúdos ou procedimentos.

*Partilha de tarefas.* Trata-se aqui não só de dividir a tarefa em partes, mas também de dividir essas partes por diversos alunos ou grupos. A partilha de tarefas acontece frequentemente em ambientes de aprendizagem cooperativa ou em grupos de estudo.

### ***Construção de Oportunidades de Controlo***

Em muitas atividades é possível chamar os alunos a fazer escolhas de modo a aumentar a sua perceção de controlo. As escolhas podem incidir sobre conteúdos ou procedimentos, aspetos sociais (v.g., com quem trabalhar) ou não sociais (v.g., matérias académicas) sobre escolhas abertas ou predeterminadas, ou ainda sobre combinações destes aspetos.

As escolhas mais desafiadoras são as escolhas de conteúdo, relacionais, abertas. O professor deve evitar o excesso de limitações em assuntos triviais porque isso diminui as perceções de controlo.

### ***Evitamento de Comparações Sociais***

Muitos aspetos da vida escolar tendem a aumentar a competição e promover o empenhamento no ego com prejuízo do empenhamento na tarefa. A motivação intrínseca é favorecida pelo empenhamento na tarefa. Para melhorar esta motivação deve evitar-se o que promove a comparação social: classificação normativa, afixação pública das notas mesmo sem nomes, competições e jogos públicos.

Em contraste, o professor pode ajudar a motivação ajudando os alunos a manter o registo do seu progresso e estabelecendo padrões absolutos de correção que ajudem a avaliação segundo critérios. Pode-se ainda encorajar os alunos a estabelecer os seus próprios padrões de completamento de tarefa bem como os critérios de sucesso.

### ***Criação de Novidades, Incertezas e Desafios***

Os alunos estarão mais interessados e motivados se o professor proporcionar atividades novas e interessantes. Assim o professor que apresenta demonstração com resultados inesperados capta a atenção dos alunos.

Deve, no entanto, ter-se em conta simultaneamente o que foi dito acima sobre a previsibilidade. Por isso o professor deve sempre começar por estabelecer padrões recorrentes previsíveis de aula e só depois introduzir novidades. Igualmente deve ter-se em conta que o aluno deve ser preparado para a necessidade de manter a atenção continuada em tarefas rotineiras e desinteressantes que fazem parte da educação escolar e que podem estar relacionadas simplesmente com a motivação de ser competente. Como diz Spaulding (1992), o interesse académico deve ser derivado do aluno, mais do que da tarefa e do professor.

## **Outras Aplicações na Escola**

Tendo em conta a literatura sobre motivação podem sugerir-se ainda as seguintes estratégias para serem consideradas pelos agentes de ensino:

1. atribuições do fracasso em termos de esforço ou de causas internas instáveis (Dweck, 1975);
2. atribuições do sucesso em termos de capacidade ou de esforço;
3. orientação para a situação de origem (deCharms, 1976)
4. estabelecimento de objetivos e autogestão (Brophy, 1983); e
5. organização do ensino segundo estruturas cooperativas ou individualistas (Ames, 1984).
6. São de evitar as recompensas quando os alunos já sabem como se envolver na tarefa, ou se as tarefas são atrativas, ou se as recompensas parecem controlar os alunos, ou se as tarefas envolvem pensamento divergente, criatividade e resolução de problemas.

7. O recurso às recompensas externas só se justifica em tarefas que envolvem memorização, pensamento convergente, aplicação de fórmulas ou uso de competências já bem aprendidas.

8. Os professores devem usar o elogio e as recompensas como fidebeque às atividades dos alunos de modo a informá-los acerca da sua própria competência. Trata-se de sublinhar o uso informacional das recompensas e não o seu aspeto de controlo (Deci, Nelzeck e Sheinman,1981). No que diz respeito ao uso adequado do elogio, Brophy (1981) analisou as circunstâncias em que o elogio pode ser eficiente ou não eficiente como consta do Quadro 9.

## Quadro 9

### *Orientações para um Tipo de Elogio Eficiente*

<b>Elogio Eficiente</b>	<b>Elogio não Eficiente</b>
1. É ministrado de forma contingente.	1. É ministrado ao acaso e de forma não sistemática.
2. Indica a especificidade da realização.	2. Restringe-se às realizações globais positivas.
3. Mostra espontaneidade, variedade e outros sinais de credibilidade; sugere uma atenção clara à realização do estudante.	3. Mostra uma uniformidade incharacterística que parece uma resposta condicionada, oferecida sem a menor atenção.
4. Recompensa o alcance de um critério específico de desempenho (que pode, contudo, incluir critérios de esforço).	4. Recompensa a mera participação sem consideração dos processos de desempenho ou dos resultados.
5. Oferece ao estudante informação acerca da sua competência ou acerca do valor da sua realização.	5. Não oferece ao estudante qualquer informação ou informa-o apenas acerca do seu estatuto.
6. Orienta o estudante no sentido de julgar o seu comportamento em relação com a tarefa ou no sentido de pensar acerca da resolução de problemas.	6. Orienta o estudante no sentido de se comparar com outros ou no sentido de pensar acerca de competição.
7. Usa as próprias realizações anteriores do estudante como contexto para descrever as realizações atuais.	7. Usa as realizações dos outros como contexto para descrever as realizações atuais do estudante.
8. É oferecido como reconhecimento de um esforço notável ou de um sucesso em tarefas difíceis (para este estudante).	8. É oferecido sem relação com o esforço expendido ou com o significado da realização.
9. Atribui o sucesso ao esforço e à capacidade, concluindo que iguais sucessos podem ser esperados no futuro.	9. Atribui o sucesso apenas à capacidade ou a fatores externos tais com a sorte ou a pouca dificuldade da tarefa.
10. Desenvolve atribuições endógenas (os estudantes creem que expendem esforço na tarefa porque gostam da tarefa ou desejam desenvolver capacidades que são relevantes para a tarefa).	10. Desenvolve atribuições exógenas (os estudantes creem que expendem esforço na tarefa por razões externas-para agradar ao professor, vencer uma competição ou obter uma recompensa, etc.).
11. Chama a atenção do estudante para o seu próprio comportamento que é relevante para a tarefa.	11. Chama a atenção do estudante para o professor enquanto figura de autoridade externa que tem poder para o manipular.
12. Desenvolve a apreciação do comportamento relevante para a tarefa bem como atribuições desejáveis acerca do mesmo comportamento depois de o processo estar completo.	12. Intromete-se no processo em desenvolvimento, distraindo a atenção do comportamento relevante para a tarefa.

Traduzido de Brophy (1981).

## Referências

- Ames, C. (1984). Competitive, Cooperative and Individualistic Goal Structures: A Cognitive-Motivational Analysis. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 1. Student Motivation*. San Diego, CA: Academic Press. (BUJPII)
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Bem, D. J. (1967). Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena. *Psychological Review, 74*, 183-200.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research, 51*, 5-32.
- Brophy, J. (1983). Classroom Organization and Management. *Elementary School Journal, 83*(4), 265-285.
- Brophy, J. (1988). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1 students. *Educational Psychologist, 23*, 235-286.
- Brophy, J., & Evertson, C. (1976). *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Condry, J. (1978). The Roles for Incentives in Socialization. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds), *The Hidden Costs of Reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: The experience of Play in Work and Games*. São Francisco: Jossey Bass.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. Nova Iorque: Irvington.
- Deci, E. L.(1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci, E. L.(1975). *Intrinsic Motivation*. Nova Iorque: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 1-10.
- Dweck, C. S. (1975). The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 674-685.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Festinger, L. (1957) *The Theory of Cognitive Dissonance*. Nova Iorque: Harper.

- Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. Nova Iorque: Farrar & Rinehart.
- McGraw, K. O. (1978). The Detrimental Effects of Reward on Performance: A Literature Review and a Prediction Model. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds), *The Hidden Costs of Reward*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 1. Student Motivation*. San Diego, CA: Academic Press. (BUJPII)
- Nuttin, J. (1991). *Théorie de la Motivation Humaine: Du Besoin au Project d'Action* (3<sup>a</sup> ed.). Paris: PUF.
- Paris, S., & Oka, E. R. (1986). Children's Reading Strategies, Metacognition, and Motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Reeve, J., & Robinson, D. T. (1987). Toward a reconceptualization of intrinsic motivation: Correlates and factor structure of the Activity Feeling Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 23-36.
- Reeve, J., Cole, S. G., & Olson, B. C. (1986). Adding excitement to intrinsic motivation research. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 349-363.
- Riesman, D., Glazer, N., & Denney, R. (1950). *The Lonely Crowd: A study of the changing American character*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Nova Iorque: Holt
- Rothbaum, R., Weisz, J., & Snyder, S. (1982). Changing the World and Changing the Self: A Two Process Model of Perceived Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1, Whole No. 609).
- Spaulding, C. L (1992). *Motivation in the Classroom*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.