

A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno

Valdete Maria Ruiz¹

RESUMO: O objetivo do presente artigo é oferecer aos educadores um ponto de vista crítico sobre a utilização das recompensas externas como estratégia motivacional. Discute, inicialmente, o conceito de motivação para aprender, diferenciando-o dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. Indica, depois, as vantagens, desvantagens e condições sob as quais as recompensas podem ser efetivas para estimular a motivação do aluno.

Palavras-chave: motivação para aprender, estratégias motivacionais, incentivos extrínsecos

ABSTRACT: The aim of this paper is to offer to educators a critical point of view regarding to the use of external rewards as motivational strategy. It relates, firstly, the concept of motivation to learn, differentiating it from the concepts of intrinsic and extrinsic motivation. Then, it indicates the advantages, disadvantages and conditions under which the rewards can be effective to stimulate student's motivation.

Key words: motivation to learn, motivational strategies, extrinsic incentives

Introdução

A motivação (ou a desmotivação) dos estudantes nos diversos níveis de escolaridade tem sido uma das grandes preocupações de todos aqueles que estão ligados, de forma mais ou menos direta, à educação. Exemplos disto são as queixas cada vez mais freqüentes dos pais a respeito do baixo valor atribuído pelos seus filhos à escola e dos professores manifestando sua preocupação com a falta de interesse, com o baixo empenho, com a pequena participação nas aulas e com o pouco tempo dedicado pelos alunos às atividades acadêmicas fora da classe, sem falar nos comportamentos de indisciplina em sala de aula e no fracasso ou evasão escolares, muitas vezes resultantes deste quadro. Por outro lado, boa parte dos alunos demonstra consciência de que seus resultados dependem da própria motivação para as atividades acadêmicas (MARTINI, 1999; JESUS, 1995, RUIZ, 2001).

Bzuneck (2001, p. 13) resume a importância da motivação para a aprendizagem da seguinte forma:

Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora.

¹ Psicóloga pela USP-Ribeirão Preto, mestra em Psicologia Escolar e doutoranda na PUC-Campinas. Docente dos cursos de Letras e Pedagogia no Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal e do curso de Psicologia nas Faculdades Associadas de Ensino de São João da Boa Vista.
Endereço para correspondência: Rua José Bonifácio, 220 – Mogi Mirim (SP), CEP 13800-060. Fones: (19) 3862-1874/3862-4517. Endereço eletrônico: growing@dglnet.com.br

A autora agradece à professora Vera de Laurentis e à professora Dra. Geraldina Porto Witter pela revisão e sugestões.

Refletindo a importância do assunto, a literatura científica sobre motivação na educação vem crescendo consideravelmente nas últimas duas décadas, sendo que a maioria dos estudos têm como objetivo encontrar maneiras de favorecer o envolvimento dos estudantes em tarefas de aprendizagem, buscando respostas para questões como: quais as melhores formas de auxiliá-los a terminar os trabalhos iniciados, como facilitar o desenvolvimento de emoções positivas em relação à aprendizagem e como melhorar a qualidade dos trabalhos escolares, entre outras (GUIMARÃES, 2001; MAEHR, MEYER, 1997).

Uma das formas freqüentemente relatadas na literatura a fim de se atingirem os objetivos antes mencionados é mediante a utilização de recompensas, sejam elas materiais (prêmios, notas, pontos adicionais etc) verbais ou sociais (o elogio ou a atenção do professor, por exemplo).

Entretanto, este tipo de estratégia tem sido alvo de controvérsias entre educadores, em anos recentes. Em geral, os críticos do uso de recompensas argumentam que elas podem “destruir” ou “minar” o interesse intrínseco que o aluno tenha pela aprendizagem, tornando-a essencialmente “mercantilista”. Em outras palavras, argumentam eles, o envolvimento do aluno com as tarefas acadêmicas (incluindo seu esforço e dedicação) estaria sendo controlado pelo reforçador externo (os prêmios, as notas ou os elogios, entre outros) e, portanto, na ausência deste último, o comportamento tenderia à extinção. Mais ainda, o aluno se tornaria pouco autônomo ou auto-determinado, sendo incapaz de sustentar sua motivação para aprender baseado no prazer ou nos sentimentos positivos que poderiam advir do aprendizado em si, ou seja, da motivação intrínseca (BIEHLER, SNOWMAN, 1997; GUIMARÃES, 2001; SANTROCK, 2002).

Por outro lado, pesquisas têm demonstrado que as recompensas externas são potentes motivadores, desde que sejam usadas em certas circunstâncias (BROPHY, 1998 e 2001; PINTRICH, SCHUNK, 2002; ROCHA, 2002). Além disso, são contingências naturais na vida das pessoas.

Tendo em vista estas controvérsias, o presente artigo se propõe a discutir as vantagens, desvantagens e condições em que as recompensas extrínsecas podem ser efetivas no sentido de estimular a motivação para aprender, sob a óptica da Psicologia da Educação. Pretende, assim, oferecer subsídios ao professor para que possa compreender melhor o recurso e usá-lo de forma a estimular a motivação do aluno para aprender.

No entanto, para que seu escopo seja atingido, é fundamental que, antes de mais nada, se ofereça ao leitor uma visão mais abrangente sobre o constructo de *motivação para aprender*, visto que este apresenta particularidades e diferenças importantes em relação ao de *motivação extrínseca* e ao *motivação intrínseca* – estes últimos mais amplamente conhecidos pelos educadores em geral.

Motivação extrínseca, motivação intrínseca e motivação para aprender

Em se tratando da motivação para a aprendizagem, as concepções de Jere Brophy (1983, 1998 e 2001) estão entre as mais respeitadas e citadas por diferentes autores contemporâneos da Psicologia da Educação, o que se deve, especialmente, ao fato de apresentar uma visão bastante pragmática e integradora, baseada em pesquisas empíricas de diferentes autores, linhas e modelos teóricos sobre a motivação. Por esta razão sua perspectiva será aqui utilizada em face ao objetivo que se tem em vista.

Destaque-se, inicialmente, que a visão de Brophy sobre o assunto lhe permite particularizar a *motivação para aprender* (*motivation to learn*) em relação a outros estados motivacionais e uma destas particularidades refere-se, exatamente, ao ponto que aqui interessa – as diferenças entre os conceitos de *motivação para aprender*, *motivação extrínseca* e *motivação intrínseca*.

Nas publicações já mencionadas, este autor explica que a diferença entre a *motivação para aprender* e a *motivação extrínseca* está, essencialmente, relacionada à distinção que deve ser feita entre *aprendizagem* e *desempenho*: enquanto a *aprendizagem* se refere ao processamento da informação, à busca de significado, compreensão e domínio que ocorrem quando se adquirem novos conhecimentos (ou habilidades), o *desempenho* é a demonstração do conhecimento ou habilidade depois que já foram adquiridos. Por esta razão, Brophy pondera que estimular a motivação para aprender significa agir sobre ambos – aprendizagem e desempenho.

Quanto à diferença *entre motivação para aprender* e *motivação intrínseca*, o autor em questão considera que esta se relaciona com a distinção necessária entre *envolvimento afetivo* e *envolvimento cognitivo* do aluno nas tarefas acadêmicas: enquanto a motivação intrínseca privilegia seu envolvimento afetivo nestas atividades, a motivação para aprender deve conduzi-lo para além disso, ou seja, ao seu envolvimento cognitivo com as tarefas de aprendizagem, por meio de esforços que o levem a tornar as novas informações significativas para poder relacioná-las com conhecimentos e habilidades anteriores. É por este motivo que Brophy (1998, p. 12) é contundente ao afirmar que:

Estudantes devem ser motivados a aprender a partir de uma atividade, independentemente de acharem seu conteúdo interessante ou o processo agradável.

Ainda a este respeito, Brophy evidencia o realismo de suas concepções quando compara a motivação para aprender com o tipo de estados motivacionais subjacentes a outras atividades do cotidiano. O autor é bastante claro ao defender que, embora o conceito de *motivação intrínseca* seja muito atraente no sentido de servir de modelo para a motivação em educação, este conceito é melhor aplicado quando se trata de atividades nas quais as pessoas se envolvem espontaneamente, por sua livre escolha (como atividades de lazer ou diversão). Contudo, como afirma, as atividades acadêmicas são de natureza diferente e nem sempre permitem que se trabalhe sobre condições de autonomia e auto-determinação. As razões para tanto são várias, a começar do fato de que freqüentar a escola é obrigatório (para crianças até certa idade, pelo menos). Além disso, os conteúdos curriculares e as atividades de aprendizagem são selecionadas principalmente pelo que a sociedade (e não os estudantes) acredita que seja necessário aprender. O próprio sistema de avaliação do desempenho através de testes com notas, os relatórios e boletins enviados aos pais (no caso de crianças e adolescentes), tendem a fazer com que, do ponto de vista dos alunos, grande parte de seus esforços sejam devotados a atender demandas externas e não as suas próprias. Em outras palavras, tendem a fazer com que as crianças, desde os primeiros anos de escolarização, aprendam a focalizar sua atenção em ter sucesso no atendimento dessas demandas, mais do que em aprender a aproveitar os benefícios das experiências acadêmicas e do conhecimento, em si mesmos. O grande número de alunos por sala de aula é outro fator negativo neste sentido, já que é quase impossível que o professor atenda, individualmente, as necessidades de cada um, o que pode causar aborrecimento, confusão ou frustração em muitos. Mais ainda, quando se pensa na escola como um ambiente social, os possíveis fracassos em atender demandas externas não só geram ansiedade, quanto podem, também, produzir desapontamento pessoal, embaraço ou vergonha, o que, em geral está na origem do que, na literatura recente em psicologia, tem sido referido como "desamparo aprendido" ou "desamparo adquirido" e que Brophy chama de "síndrome do fracasso".

Embora reconheça que as pessoas nascem com um potencial para desenvolver uma enorme gama de disposições motivacionais (algumas das quais parecem ser inatas e comuns a todos, como parte da condição humana), Brophy acredita que aquelas de *nível superior*, como é o caso da motivação para aprender, desenvolvem-se gradualmente, por meio da exposição a oportunidades de aprendizagem e

influências socializadoras, especialmente da família e da escola. Deste modo, o autor recomenda que se veja a motivação para aprender como um *esquema* ou seja,

uma rede de conexões de insights, habilidades, valores e disposições que tornam o aluno capaz de entender o que significa se engajar nas atividades acadêmicas com a intenção de atingir suas metas, consciente das estratégias que utiliza para tanto (BROPHY, 1998, P. 14).

Em decorrência das considerações antes apresentadas, o autor em tela entende que a motivação para aprender pode ser vista tanto como uma *disposição geral*, ou seja, uma tendência duradoura para valorizar o aprendizado, quanto como um *estado específico da situação* que existe quando um aluno se engaja propositalmente numa tarefa para atingir seus objetivos, tentando aprender os conceitos e dominar as habilidades a que elas conduzem. Assim, alunos com alta motivação para aprender como disposição "tendem a se envolver nas atividades acadêmicas rotineiramente [...]; os demais podem apresentar motivação para aprender, dependendo de se o professor desperta seu interesse ou os faz perceber a importância do conteúdo ou habilidade envolvidos" (BROPHY, 1998, P. 12).

Este último ponto destaca a importância do professor agir como "agente ativo", conforme as palavras do mesmo autor que, para tanto, recomenda (assim como outros tantos estudiosos do assunto) que sejam utilizados em sala de aula não apenas um mas diferentes tipos de estratégias para "socializar" a motivação do aluno. Ele divide estas estratégias em quatro grupos, cada qual aplicado a um aspecto da motivação: (1) *estratégias para apoiar a confiança do estudante como aprendiz*; (2) *estratégias para estimular a motivação para aprender*; (3) *estratégias para capitalizar a motivação intrínseca* e (4) *estratégias para motivar por meio de incentivos extrínsecos*. No último dos grupos citados, inclui a utilização de recompensas tais como elogios, notas, pontos, prêmios etc, desde que, como pondera, sejam utilizadas de forma a maximizar suas vantagens e evitar seus efeitos potencialmente negativos.

Vantagens e desvantagens da utilização de recompensas como estratégia motivacional

O uso de incentivos extrínsecos para estimular a motivação do aluno baseia-se num enfoque comportamental (behaviorista) e os tipos de recompensas comumente usadas por professores com este intuito são: (1) *recompensas materiais* (dinheiro, prêmios, bugigangas, artigos de consumo e comestíveis); (2) *atividades recompensadoras e privilégios especiais* (oportunidades de praticar jogos, usar equipamentos especiais ou envolver-se em uma atividade escolhida pelo próprio aluno); (3) *notas, prêmios e reconhecimentos* (diplomas de honra ao mérito, certificados, estrelas); elogios e recompensas sociais e (5) *recompensas do professor* (atenção especial, interação personalizada, oportunidades de ir a lugares ou fazer coisas com o professor).

Em vários aspectos, estratégias motivacionais que utilizam recompensas externas são os modos mais simples, diretos e práticos para que o aluno valorize a aprendizagem (veja-se o modelo da motivação como *expectativa x valor* apresentado, por exemplo, por MAEHR, MEYER, 1997; PINTRICH, SHUNCK, 2002 e RUIZ, 2001 e 2002).

Isto tem sido amplamente registrado pela literatura psicológica, sendo que de há muito se realizam estudos para verificar as vantagens e desvantagens deste tipo de incentivos, sobretudo comparando-os com incentivos à motivação intrínseca. Revisões e discussões recentes sobre estes estudos podem ser encontradas em Brophy, 1998 e 2001; Guimarães, 2001; Pintrich, Schunk, 2002; Rocha, 2002;

Santrock, 2002 e Stipek, 1998, entre outros. Com base nestas publicações é que se apresenta, a seguir, um resumo sobre o assunto e as principais conclusões a que chegaram os estudos sobre ele.

Diferentes pesquisadores, citados pelos autores antes referenciados, têm verificado que a administração de recompensas externas é, de fato, uma das estratégias motivacionais mais utilizadas por professores, o que explicam, principalmente, pela natureza concreta das mesmas (fator especialmente útil com crianças menores, por exemplo) e pela relativa facilidade em sua administração, sobretudo quando comparadas aos incentivos intrínsecos como chamar a atenção do aluno para a aprendizagem em si, destacar a relevância do conhecimento, contribuir para o desenvolvimento da confiança do aluno.

Por outro lado, consideram que, embora as recompensas não sejam destinadas a aumentar o valor que os alunos colocam na tarefa em si, elas têm uma *função instrumental* ou de *incentivo* ao ligar o sucesso na execução da tarefa à concessão de conseqüências às quais os alunos realmente dão valor. Além disso, trazem a mensagem quanto ao tipo de atividades que são valorizadas pelos professores e pais, podendo levar o aluno ao envolvimento em tais atividades, visando reconhecimento e aprovação social.

Além dos benefícios ligados à praticidade de sua administração e a seu caráter de incentivo, estudos mencionados pelos mesmos autores antes referidos mostram que as recompensas externas têm ainda a vantagem que é dada pela sua *função de avaliação*, já que fornecem ao aluno um importante *feedback* quanto ao seu desempenho numa tarefa específica. Seja simplesmente apontando o êxito na tarefa ou dando mais detalhes quanto à qualidade do desempenho do aluno elas podem, assim, influenciar sua motivação futura, na medida em que orientam suas percepções quanto à própria competência e expectativas de sucesso ou fracasso no futuro.

Entretanto, mesmo trazendo benefícios como os antes apontados, a utilização deste tipo de recurso tem sido alvo de críticas por parte de vários profissionais ligados à educação (como já afirmado) e também por parte de teóricos da motivação.

Realmente, resultados de pesquisas que emergiram durante os anos 70 e 80 do século passado mostraram fortes evidências aos oponentes dos incentivos extrínsecos. Estes achados indicavam que se começasse a recompensar alguém por fazer algo que já estivesse fazendo por suas próprias razões, ocorria uma diminuição em sua motivação intrínseca para continuar este comportamento. A par disso, na medida em que se focalizava sua atenção na recompensa, em vez de focalizá-la na tarefa, o desempenho tendia a se deteriorar. A pessoa desenvolvia uma mentalidade utilitarista (ou mercantilista), fazendo exatamente aquilo que a levasse a obter o máximo de recompensas com o mínimo esforço, ao invés de tentar fazer o trabalho da melhor forma que pudesse, a fim de criar um produto de alta qualidade. Se podia escolher, no entanto, a pessoa selecionava tarefas que maximizavam seu acesso a recompensas em tarefas que apresentavam maior desafio ou oportunidades de desenvolver suas próprias habilidades ou conhecimentos (BROPHY, 1998; PINTRICH, SCHUNK, 2001; SANTROCK, 2002).

Sobre este aspecto, estudiosos do assunto lembram que uma terceira função das recompensas externas (além da *instrumentalidade* e da *avaliação*, já comentadas) é a de *controle* social, no que residiria outra desvantagem de sua utilização como estratégia motivacional. Neste sentido, advertem que, dependendo do contexto no qual a recompensa esteja sendo usada, o aluno pode se sentir manipulado, externamente guiado, controlado ou mesmo coagido, o que pode comprometer sua percepção de autonomia ou autodeterminação (GUIMARÃES, 2001; ROCHA, 2002).

Assim, conforme o que foi exposto nos dois parágrafos anteriores, por um bom período de tempo se acreditou que as conseqüências indesejáveis mencionadas são inerentes ao uso de recompensas e que elas agem muito mais como uma forma de controle de comportamento do que como estratégia para motivar o aluno a aprender.

Pesquisas mais recentes mencionadas nas revisões já citadas, contudo, têm demonstrado que recompensas externas não necessariamente “destroem”, “corroem” ou “minam” a motivação intrínseca mas, ao contrário, podem ser usadas como formas de favorecer o desenvolvimento desta última, mesmo porque tem ficado evidente que a motivação intrínseca e a extrínseca fazem parte de um mesmo contínuo de auto-regulação (conforme a teoria da auto-determinação de DECI, RYAN, 1985) e que, embora ambas as últimas se relacionem com a motivação para aprender, as três se diferenciam em vários aspectos (v. tópico anterior). Também têm deixado claro que decréscimos na qualidade do desempenho e na motivação intrínseca do aluno são melhor observados quando as recompensas apresentam as seguintes características: (1) têm *alta saliência*, isto é, quando muito atrativas ou apresentadas de forma que chamem muita atenção para elas; (2) *não têm contingência*, ou seja, são dadas pela mera participação na atividade, em vez de contingentes a metas de realização específicas e (3) *não são naturais* ou *usuais*, mas ligadas artificialmente a comportamentos como instrumentos de controle, em vez de serem conseqüências naturais dos comportamentos (BROPHY, 1998; STIPEK, 1998).

Sendo assim, as conclusões a que chegaram os estudos mais atuais, de acordo com as revisões que foram aqui mencionadas, indicam que os efeitos das recompensas dependem, especialmente, de *como e quando* são oferecidas, isto é, de condições para sua *efetividade*, o que é melhor discutido na seqüência, com base nas mesmas revisões de literatura já indicadas.

O uso efetivo de recompensas externas

Quando recompensar

Um primeiro e importante ponto destacado como resultado de pesquisas recentes sobre a motivação do aluno é que as recompensas são mais efetivas para aumentar a intensidade do esforço do que para aumentar a qualidade do desempenho. Elas tendem a guiar a aprendizagem mais efetivamente quando há uma meta clara e uma estratégia a seguir do que quando os alunos têm metas ambíguas ou quando descobrem (ou inventam) novas estratégias em vez de simplesmente utilizar as mais familiares. Neste sentido, recompensas têm melhores efeitos quando utilizadas: (1) em tarefas rotineiras, em vez de em novas tarefas; (2) em tarefas cuja aprendizagem seja intencional e não incidental ou de descoberta; e (3) em tarefas onde um desempenho constante ou a quantidade de saídas (*outputs*) sejam a maior preocupação (e não a criatividade, a habilidade artística ou artesanal, por exemplo).

As recompensas também são efetivas como incentivos para se atingirem padrões de desempenho em habilidades que requerem um forte acordo quanto ao exercício e à prática (por exemplo: cálculos aritméticos, escalas musicais, digitação, ortografia). Neste caso, elas servem, talvez, como a mais importante estratégia para sustentar os esforços dos estudantes quando estes se deparam com tarefas aborrecidas, “chatas” ou mesmo aversivas.

Do ponto de vista motivacional, as recompensas externas só são efetivas para aqueles alunos que acreditam ter chances de obtê-las se se esforçarem razoavelmente. Assim, se um professor deseja criar incentivos para toda a classe e não apenas para os melhores alunos (em termos de suas realizações acadêmicas), deve assegurar que todos tenham igual (ou pelo menos razoável) acesso às recompensas. Caso contrário, os que não acreditam ter capacidade para conseguí-las poderão nem tentar realizar a tarefa. Poderão, também, se sentir prejudicados, excluídos ou até injustiçados. Para que tais efeitos não sejam prejudiciais à motivação, o professor poderá fazer um contrato de desempenho ou usar um outro método formal de individualizar os critérios para o sucesso na tarefa, de acordo com as possibilidades de cada aluno.

A fim de maximizar a efetividade de recompensas do tipo simbólicas ou de reconhecimento aos alunos, algumas condições também devem ser observadas pelo professor, em sala de aula. Primeiro, o reconhecimento deve ser pela qualidade da realização (em vez de pela quantidade) e, em especial, o aluno deve obter reconhecimento por ter feito um trabalho desafiador ou por ter expandido suas capacidades (mesmo se cometer erros). Também deve ser reconhecido por tentar usar formas diferentes ou pouco usuais para resolver problemas. Além disso, o professor deve usar critérios múltiplos para que possa adaptar o reconhecimento às diferenças individuais dos seus alunos, ao invés de utilizar sempre os mesmos critérios para todos eles e terminar por compará-los diretamente. É preciso, ainda, que tenha certeza de que o reconhecimento seja por realizações genuínas (isto é, dadas de acordo com o que é razoável esperar do aluno) e, finalmente, que ofereça reconhecimento em uma relativa variedade de domínios (atleticos, sociais, comunitários, por exemplo) e não meramente acadêmicos.

Como recompensar

A literatura contemporânea também indica que, para que sejam efetivas, as recompensas devem ser concedidas de tal forma que: (1) os alunos tenham um *feedback* informativo sobre seu desempenho e (2) sejam encorajados a apreciar o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades. Para tanto, o professor deve oferecê-las como incentivos ao progresso, enfatizando suas principais metas instrucionais na escolha de critérios para a avaliação do desempenho e para a determinação de créditos de recompensas. Deve recompensar os alunos por dominar idéias e habilidades-chave (ou mostrar as melhorias em seus níveis de domínio), mas não somente por participarem das atividades. Também precisa incluir provisões de recompensas para trabalhos que precisarem ser refeitos por não atingirem um padrão mínimo.

Por outro lado, ao explicar e administrar um sistema de incentivos, o professor deve enfatizar a importância da aprendizagem e ajudar os alunos a apreciarem e terem orgulho de suas realizações. Isto significa retratar as recompensas como comprovações da significância e da validade das tarefas realizadas por eles e não como um ponto final e completo em seus esforços.

Pela mesma razão anterior, uma última (embora não menos importante) recomendação dos estudiosos do assunto é que as recompensas devem ser oferecidas sem que sejam antes anunciadas e imediatamente após a conclusão da tarefa. Assim sendo, elas tendem a ser vistas como expressões de apreciação e não simplesmente como a entrega de incentivos prometidos para a conclusão da tarefa.

Conclusão

Recompensas externas, apesar das críticas a que costumam ser submetidas, são bastante utilizadas por professores como estratégia para motivar a aprendizagem, especialmente por terem um caráter bastante prático e concreto.

De fato, oferecem riscos e benefícios e isto tem sido objeto recorrente de pesquisas nos últimos anos. Estas, entretanto, têm deixado claro que seus efeitos negativos tendem a ser verificados apenas sob certas circunstâncias.

Por esta razão, educadores têm de estar conscientes destas circunstâncias, tendo sempre em mente que recompensas não devem ser usadas com exclusividade (mas combinadas com outros tipos de estratégias) e, principalmente, que são adequadas a objetivos específicos de aprendizagem, mediante seu valor instrumental e de avaliação. Para tanto, devem observar condições específicas sob as quais elas têm maior efetividade, isto é, precisam saber quando e como concedê-las, o que foi objeto de discussão deste artigo.

Referências Bibliográficas

- BIEHLER, R. F.; SNOWMAN, J. **Psychology applied to teaching**. Boston: Houghton Mifflin, 1997.
- BROPHY, J.E. Conceptualizing student motivation. **Educational Psychologist**. v. 18, n. 3, p. 200-215, 1983.
- BROPHY, J.E. **Motivating students to learn**. New York: McGraw-Hill, 1998.
- BROPHY, J.E. Research on motivation and education: past, present and future. Em T. URBAN (ed.). **Advances in Motivation and Achievement**. v. 11: Achievement Contexts, 2001 (manuscrito original).
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. BORUCHOVITCH; J. A . BZUNECK (orgs.). **A motivação do aluno**. Contribuições à Psicologia Contemporânea. p. 9-36. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em E. BORUCHOVITCH; J. A . BZUNECK (orgs.). **A motivação do aluno**. **Contribuições à Psicologia Contemporânea**, p. 37-57. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JESUS, S. N. Estratégias para a motivação, realização e desenvolvimento dos alunos: uma perspectiva integrativa a partir de algumas teorias cognitivas da motivação. In: R. S. L. GUZZO, et al. (orgs.). **O futuro da criança na escola, família e sociedade**. p. 317-321. Campinas: Átomo, 1995.
- MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. **Educational Psychology Review**. v. 9, n.4, p. 371-409, 1997.
- MARTINI, M. L. **Atribuições de Causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**.1999. 169 f. (Dissertação de mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,1999.
- PINTRICH, R. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in Education. Theory, research and applications**. 2.ed. New Jersey: Pearson Education, 2002.
- ROCHA, M. S. **Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar alunos**. 2002. 171 f. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2002.
- RUIZ, V. M. **Motivação para estudar e aprender em universitários**. 2001. 153 f. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2001.
- RUIZ, V. M. Motivação para aprender. Em G. P. Witter (org.). **Psicologia. Tópicos Gerais**, p. 9-34. Campinas: Alínea, 2002.
- SANTROCK, J. W. **Psicología de la Educación**. México, DF: McGraw-Hill Interamericana, 2002.
- STIPEK, D. J. **Motivation to learn: from theory to practice**. New York: Viacon, 1998.