

# A motivação para a alfabetização segundo a visão de professoras

Valdete Maria Ruiz<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo do presente estudo foi identificar a visão de professoras alfabetizadoras sobre o conceito de motivação e sobre os fatores que influenciam a motivação do aluno para aprender a ler e escrever na escola. Foi utilizado um questionário com três questões abertas e as respostas foram classificadas de acordo com o método de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que as visões das professoras são coerentes com a que a literatura psicológica contemporânea considera como relevante sobre o tema. Sugere outros estudos para verificar o quanto estas perspectivas se aplicam à prática pedagógica de docentes nesta etapa de escolarização.

**Palavras-chave:** Motivação, Motivação para aprender, Percepção do professor, Alfabetização.

**ABSTRACT:** The aim of the present study was to identify the vision of literacy teachers about the motivation concept and about the factors that influence the motivation to learn reading and writing at school. A questionnaire was used with three open questions and the answers were classified in agreement with the content analysis method. The results indicated that the teacher's visions are coherent with that contemporary psychological literature considers important on the theme. They suggest other studies to verify how these perspectives are applied to teacher's pedagogic practice in this school stage.

**Key-words:** Motivation, Motivation to learn, Teacher's perception, Literacy.

## INTRODUÇÃO

A motivação tem sido definida, genericamente, como o conjunto de forças que levam à busca, seleção e continuidade do comportamento (BIEHLER E SNOWMAN, 1997). Há muito se reconhece que ela influencia a aprendizagem de uma forma bastante especial. Gagné (1985, *apud* TAPIA E FITA, 1999, p. 77) afirma a respeito que "a motivação é uma pré condição para a aprendizagem". De forma semelhante, Frymier (1970, *idem*) considera que "a motivação dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo".

Neste contexto – o educacional – a motivação tem sido mais especificamente referida como *motivação para aprender* e esta, por sua vez, está intimamente relacionada com a *motivação do estudante*, que pode ser entendida como ligada ao seu desejo de participar do processo de aprendizagem, o que se relaciona com as razões e objetivos subjacentes ao seu envolvimento ou não envolvimento nas atividades acadêmicas (LUMSDEN, 1994).

---

<sup>1</sup> Psicóloga pela USP-Ribeirão Preto, mestre 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

Brophy, um dos grandes estudiosos da motivação para aprender na atualidade, afirma que o conceito de motivação do aluno em sala de aula é usado para explicar o grau em ele que investe atenção e esforço em várias direções, que podem ou não ser aquelas desejadas pelos professores. Este autor destaca também, como Lumsden, que a motivação do aluno refere-se a suas experiências subjetivas e a suas razões para se envolver com maior ou menor intensidade nas tarefas de aprendizagem (BROPHY, 1998).

As razões, objetivos e experiências próprios de cada aluno, citados por estes autores constituem seus *motivos* para aprender os quais, conforme Stipek e Daniels (1988), são constructos teóricos utilizados para tornar o comportamento mais compreensível e previsível e constituem o aspecto dinâmico do processo educacional, representando um dos pré-requisitos básicos de toda a aprendizagem formal (ALMEIDA, 1986).

De forma geral, como destaca Ades (1982, p. 66), "o campo da motivação é fértil de ambigüidades e carece de definições [...] de seus termos básicos. Isso faz com que, às vezes, inadvertidamente, brote a contradição".

Sobre esse ponto, no que concerne à motivação para aprendizagem, Bald (1993), após ampla revisão da literatura, destaca que, embora exista no senso comum um sentido mais ou menos generalizado para as palavras *motivo*, *motivação* e semelhantes, quando se desloca o foco para o âmbito educacional e psicológico, estes termos assumem conotações e significados com maior grau de especificidade e precisão, sendo freqüentes expressões como: é necessário motivar o aluno para que aprenda, para que freqüente a escola, para que faça suas tarefas etc.

Outras expressões comuns no terreno da motivação do aluno são aquelas que refletem visões dos professores sobre o conceito de motivação. Uma das mais freqüentemente citadas pelos professores é a que alguns alunos são desmotivados; a outra é que os alunos podem ser motivados. Entretanto, vários conceitos de motivação mostram que estas visões são equivocadas. No primeiro caso porque, desde que um estudante tenha seus objetivos e empreenda uma série de esforços para atingi-los, ele está, por definição, motivado. De fato, quando professores afirmam ter alunos desmotivados, o que parece estarem dizendo é que estes alunos não estão se comportando na direção que eles (os professores) gostariam que se comportassem. No segundo, porque a motivação vem de dentro da pessoa e, assim, o máximo que o professor, os pais, ou quaisquer pessoas que não o próprio sujeito poderão fazer é influenciar ou estimular sua motivação (BIEHLER E SNOWMAN, 1997).

Brophy (op.cit.) identifica duas visões tradicionais dos professores sobre a motivação do estudante: a que chama de visão *romântica* e a *cínica* ou *hedonista*.

Sob a perspectiva romântica, os professores entendem que aprender é divertido e excitante, desde que a aprendizagem ocorra de acordo com os interesses e capacidades da criança. Desta forma, assumem que cabe a eles (professores) ensinar "a coisa certa", do "jeito certo" e que, portanto, se a criança não está gostando de aprender, algo está errado com o currículo ou com o método instrucional. Esta visão, segundo Brophy, é irrealista, porque não se pode esperar que a criança sinta as atividades acadêmicas de forma tão prazerosa quanto as recreativas e, mesmo que isto aconteça, a aprendizagem requer concentração e esforço.

Pelo contrário, continua este autor, professores que assumem uma perspectiva cínica ou hedonista acerca da motivação de seus alunos para aprender costumam considerar que, para estes, a escola é inerentemente "chata" e frustrante e que as crianças não vêem necessidade ou significado nas atividades acadêmicas. Assim, a maioria precisa do sistema de notas e de recompensas e punições para se envolver na aprendizagem, concluem tais professores. Brophy acredita que esta visão incorpora expectativas negativas do docente sobre o potencial de seus alunos pois, enquanto procuram maximizar o prazer e minimizar o sofrimento, as crianças aprendem a experimentar satisfação no ambiente escolar e trabalhar sobre objetivos, adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e satisfazem sua curiosidade, ou seja, aprendem (BROPHY, op.cit.).

Várias são as pesquisas que, em psicologia, demonstraram a importância de visões (como as apresentadas anteriormente), bem como de expectativas e representações e seus efeitos sobre as relações interpessoais (COLL E MIRAS, 1996). Não se pode esquecer que a relação professor-aluno é uma destas relações e que, portanto, está sujeita aos mesmos efeitos.

Em estudo recente nesta linha, Givvin, Stipek, Salmon e Mac Gyvers (1998, *apud* Martini, 1999) analisaram o julgamento que professores de 4ª a 6ª séries fizeram a respeito da motivação de seus alunos, versus a auto-avaliação destes últimos sobre sua motivação. O que puderam verificar é que a percepção do professor sobre a motivação de seus alunos tende a ser mais global e estável do que a deles próprios (os alunos). Estes resultados têm sérios desdobramentos educacionais pois, na medida em que o professor assim considera o aspecto motivacional dos alunos, poderá deixar de perceber (e adotar) estratégias motivacionais mais adequadas em sala de aula o que, por certo, contribuirá para que se tornem menos motivados, configurando a assim chamada *profecia auto-realizável* (MERTON, 1948, *apud* COLL E MIRAS, op.cit.).

Por sua vez, Boruchovitch (1994), assim como vários outros autores, chamam a atenção para o fato de que a motivação para aprendizagem tem sido repensada recentemente por educadores e psicólogos como uma das variáveis associadas à complexa e multideterminada questão do sucesso e fracasso escolar.

Assim, faz-se necessário que os professores não só repensem e compreendam bem o conceito de motivação humana, quanto, mais especificamente, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma precisam estar conscientes das possíveis interferências dos julgamentos que fazem sobre a motivação de seus alunos, a fim de estarem preparados para adotar estratégias adequadas às variações e mudanças no seu comportamento motivado.

Estes dois últimos pontos são tão ou mais relevantes quando se trata de crianças nas fases iniciais de escolarização, sobretudo na fase de alfabetização pois, como afirma Cagliari (1999, p. 107) a propósito da antiga polêmica sobre a idade ideal para a alfabetização: "mais importante do que a idade é a vontade do aluno de se alfabetizar". Em outras palavras, para que possa aprender a ler e escrever de forma efetiva, habilidade fundamental para o resto de sua vida, o aluno, nesta etapa tão importante, precisa ter motivação para aprender. E, ao professor alfabetizador caberia, então, talvez mais do que a qualquer outro, a importante missão de despertar a motivação naqueles que, por várias razões, chegam à escola sem interesse pela aprendizagem, tanto quanto a de manter e (ou) estimular ainda mais a motivação dos que já demonstram querer aprender.

Conforme Venezky (1990), a palavra *literacy* (alfabetização) vem do latim *literatus*, que significa pessoa culta.

Entretanto, apesar de amplamente debatido, o termo alfabetização é difícil de se conceituar, possuindo diversas definições, a depender do enfoque dos diversos estudiosos do assunto. Estas diferentes definições, segundo Mikulecky (1990), estão em constante ampliação e muitas concepções errôneas do termo têm comprometido decisões educacionais que se relacionam à alfabetização.

Macías (1990) define que ler significa dar sentido (ou significado) ao texto impresso e que escrever significa usar a escrita como o sistema de signos que contém significados.

Neste sentido, Freire e Macedo (1990) alertam que não se pode reduzir a visão da alfabetização como um mero trabalho com letras e palavras de modo mecânico. Preferem encará-la como uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo.

É importante destacar, quanto a este último aspecto, que a criança - mesmo aquela advinda de um meio menos letrado - não entra na escola sem qualquer influência da língua escrita, visto que várias instituições socioculturais antes da escola fizeram e estarão fazendo a transmissão cultural à criança, através da interação social (MORO, 1992). Esse fato, segundo a mesma autora, deve fazer o professor levar em

conta e tentar identificar o “nível de elaboração prévia sobre escrita de seus alunos, ao ser iniciado o processo de alfabetização” (p.37). Dessa forma podem-se explorar os atributos do aluno em benefício próprio (o que inclui, certamente, sua motivação), desenvolvendo-se estratégias para se conseguir efetividade no processo de alfabetização.

Em pesquisa recente, Brambilla e Júlio (1999) verificaram que professores de 1ª série do ciclo básico de escolas estaduais parecem identificar no aluno, mais do que neles próprios, no ambiente escolar ou nos pais, fatores que contribuem positivamente para o processo de alfabetização. Dentre estes fatores consideram a motivação que a criança traz para a escola como um dos mais importantes (depois dos seus conhecimentos). Estes dados parecem atestar não só a importância do aspecto motivacional para o processo de alfabetização na visão de professores alfabetizadores, mas também que eles, de alguma forma, se eximem de grande parte da responsabilidade pela efetivação do processo, atribuindo ao aluno a maior parte desta responsabilidade.

Brambilla e Júlio (op. cit, p. 29) também consideraram que:

os elementos subjetivos que professor e aluno trazem para o ambiente escolar possuem influência na sua interação e necessitam ser conhecidos para que se possa delinear melhor as proporções de seu campo de atuação [...] durante o processo de alfabetização.

Pode-se verificar, portanto, pelo que foi exposto anteriormente, que as visões e perspectivas do professor sobre o conceito de motivação e sobre a motivação do aluno são elementos extremamente importantes no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita, porquanto têm uma série de implicações neste contexto. Assim, torna-se necessário conhecer melhor a visão de professoras alfabetizadoras sobre estas questões, objetivo a que se propõe o presente estudo.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 20 professoras de pré-escola (alfabetizante ou não) e de 1ª série de ensino fundamental (alfabetizante ou não), de escolas públicas e particulares de diferentes bairros de uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo. A amostra foi assim constituída, visto que, é nestas faixas de escolarização que as crianças iniciam o processo formal de aquisição do código escrito.

### **Material**

Foi usado um instrumento elaborado pela Autora, formado por três questões sobre a visão do professor acerca do conceito de motivação e da motivação de seus alunos para a alfabetização e dos fatores que a influenciam. As questões foram elaboradas de forma aberta, a fim de proporcionar uma avaliação mais qualitativa das respostas dos participantes sobre o que entendem por motivação, sobre como caracterizam crianças motivadas para aprender a ler e escrever e sobre os fatores que interferem na motivação de seus alunos no ambiente escolar.

### **Procedimento de coleta de dados**

Inicialmente foi solicitada autorização dos diretores das escolas para que a coleta de dados fosse feita com as professoras. Em seguida, houve uma reunião com estas e a pesquisadora para esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e sobre o procedimento de preenchimento do questionário. Nesta ocasião, foram entregues às professoras as folhas de respostas e esclarecidas as eventuais dúvidas. A coleta de

dados ocorreu posteriormente, em horário definido pelas próprias professoras e efetuada em salas de reunião das escolas. Cada professora teve o tempo que precisou para escrever suas respostas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos questionários foram avaliadas por meio do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

A visão das professoras sobre o conceito de motivação foi objeto da primeira questão desta pesquisa e, quanto a isto, os dados expressos na Tabela 1 permitem verificar que a maior parte das respostas se concentrou em *condições extrínsecas* (estímulos externos, incentivos, elogios, valorização das atividades por pais e professores) como diretamente ligadas à motivação.

Numa proporção um pouco menor (Tabela 1), as professoras identificaram *condições intrínsecas* ao aluno como diretamente ligadas à motivação. Neste caso, mencionaram: vontade, busca, gosto, prazer, pré-disposição, entusiasmo e alegria em aprender.

Outra parcela significativa de respostas, como se pode verificar na mesma tabela, indica que as professoras pesquisadas vincularam a motivação a uma *condição de desenvolvimento* do aluno, ao se referirem ao fato de que a motivação proporciona desenvolvimento físico, mental e social da criança, de suas potencialidades, de sua auto-estima, segurança e livre expressão.

Outras respostas menos frequentes que as anteriores (Tabela 1) relacionaram motivação a *condições acadêmicas* (conteúdo, método e ambiente escolar) e à *satisfação de necessidades* dos alunos.

**TABELA 1 QUESTÃO 1:  
Visões das professoras sobre o conceito de motivação**

<b>Categorias</b>	<b>Total de respostas</b>	<b>%</b>
Condições extrínsecas	14	40,0
Condições intrínsecas	11	31,4
Condição de desenvolvimento	5	14,3
Condições acadêmicas	3	8,6
Satisfação de necessidades	2	5,7
Total	35	100,0

Considerando que as *condições acadêmicas* também são externas ao aluno e que, portanto, poderia ser somada à categoria *condições extrínsecas*, ter-se-ia que 48,6% das respostas das professoras quanto ao conceito da motivação do aluno estaria ligada a fatores extrínsecos.

De forma semelhante, poderiam ser englobadas na categoria *condições intrínsecas* outras duas: *condição de desenvolvimento* e *satisfação de necessidades* do aluno. Desta forma, seria de 51,4% a proporção de influência de fatores intrínsecos sobre a motivação do estudante, segundo a visão das professoras pesquisadas.

Estes resultados tendem a ser congruentes com a literatura corrente sobre a motivação na educação, na medida em que apresentam uma grande diversidade de variáveis e uma complementaridade entre aspectos internos e externos (intrínsecos e extrínsecos) que influenciam a motivação neste contexto, conforme comentado na introdução.

Denotam, portanto, que as professoras pesquisadas possuem uma visão ampla e adequada do fenômeno motivacional, diferente das visões *romântica* ou *cínica/hedonista* mencionadas por Brophy e dos resultados da pesquisa de Brambilla e Júlio (também citados na introdução deste trabalho).

**TABELA 2 QUESTÃO 2:**  
**Visões das professoras sobre o aluno motivado para aprender a ler e escrever**

<b>Categorias</b>	<b>Total de respostas</b>	<b>%</b>
Participativo	23	37,8
Interessado	22	36,0
Condições/sentimentos/emoções positivos	8	13,0
Curioso	4	6,6
Esforçado	4	6,6
Total	61	100,0

Os resultados apresentados na Tabela 2, indicam que, em sua maioria, as percepções das professoras sobre o aluno motivado para o processo de alfabetização estão relacionadas, em proporções semelhantes, à *participação* e *interesse* do aluno (73,8% das respostas). Vale mencionar que na categoria *participativo* foram englobadas respostas referentes à participação ativa dos alunos nas atividades e tarefas de sala de aula, dando e pedindo opiniões e idéias e fazendo isto com prazer e entusiasmo e que na categoria *interessado*, consideram-se respostas relativas à demonstração de interesse em aprender, interesse nas atividades escolares e no seu conteúdo ou interesse em tirar nota.

Tendo em vista que a motivação é um constructo teórico que só pode ser inferido a partir de comportamentos reais e observáveis, é justificável que a maioria das respostas a esta questão esteja ligada à percepção pelo professor do interesse e participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

De outro lado, na mesma tabela (Tabela 2) pode-se verificar que um significativo número de respostas se referiram a condições, sentimentos ou emoções que o aluno traz para a sala de aula e que influenciam positivamente sua motivação (é alegre, seguro, integrado, apto ao aprendizado, tem vivências anteriores significativas, tem apoio e incentivo da família), o que denota que os motivos subjacentes ao envolvimento do aluno no processo de aprendizagem (STIPECK e DANIELS, citados na introdução) também foram considerados pelas professoras pesquisadas.

Ainda na Tabela 2 verifica-se que a *curiosidade* (aluno que questiona, pesquisa, faz experiências e comparações) e o *esforço* (aluno que se esforça em aprender, que busca se aprimorar e que dá o melhor de si) também estão presentes, embora em menor intensidade, na visão das participantes sobre o aluno motivado para aprender a ler e escrever.

Estes dados também vão ao encontro do comentário anterior e parecem demonstrar, mais uma vez, que as participantes deste estudo têm uma visão acurada quanto à motivação para aprender de seus alunos.

A questão 3 referiu-se aos fatores que, especificamente na escola, podem favorecer a motivação da criança para aprender a ler e escrever, segundo a visão das pesquisadas, e os dados expressos na Tabela 3 indicam que a maioria das respostas a esta questão se concentrou no *professor* como um agente criativo, dinâmico, interessado, estimulador e incentivador.

Segundo Brophy (1998), de fato, o professor é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da motivação do aluno e, por isso, deve agir em sala de aula como um "agente socializador ativo", focalizando o desenvolvimento da motivação para aprender como principal meta.

Ter *conteúdos* adequados ao interesse e cotidiano do aluno, de forma que levem a uma aprendizagem significativa, utilizar *atividades* criativas, não repetitivas, lúdicas, de acordo com os interesses das crianças, proporcionar *participação* ativa do aluno, dando-lhe liberdade de ação e expressão e facilitando suas descobertas, ter um *ambiente* de sala de aula sugestivo, alegre, colorido, prazeroso, com estímulos diversificados e *materiais didáticos-pedagógicos* concretos e diversificados (incluindo

audio-visuais) foram fatores também destacados pelas participantes no sentido de favorecer a motivação dos alunos para a alfabetização (Tabela 3).

Estes dados também parecem indicar que as professoras pesquisadas consideram uma ampla gama de condições favorecedoras da motivação para a aprendizagem, o que vai ao encontro da grande diversidade de estratégias que o professor pode utilizar, em sala de aula, para estimular a motivação de seus alunos (RUIZ, 2001).

**TABELA 3 QUESTÃO 3:  
Visões das professoras sobre o fatores que motivam o aluno a aprender a ler e escrever na escola**

<b>Categorias</b>	<b>Total de respostas</b>	<b>%</b>
Professor	18	30,0
Conteúdos	11	18,3
Atividades	9	15,0
Participação	8	13,4
Ambiente	7	11,7
Materiais didático-pedagógicos	5	8,3
Institucionais	2	3,3
Total	60	100,0

Observando a Tabela 3, verifica-se ainda que além dos já mencionados, outros fatores de natureza *institucional* como a inclusão da comunidade na escola e a integração de interesses entre a direção os professores e os funcionários das escolas, também foram apontados pelas participantes desta pesquisa como importantes para a motivação do aluno.

Tais dados sugerem que as professoras participantes deste estudo possuem uma visão holística do processo de aprendizagem (COVE e GOODSEL, 1996 – autores que, entre outros, destacam a importância da integração entre aspectos intelectuais, sociais e emocionais na aprendizagem e motivação dos estudantes).

Em resumo, pode-se verificar que as professoras que participaram do presente estudo parecem ter uma visão bastante adequada e conforme com a literatura corrente sobre a motivação do aluno para aprender, tanto quanto das condições que podem influenciá-la.

Restaria verificar o quanto, de fato, estas e outras professoras alfabetizadoras utilizam estas concepções em sua prática pedagógica pois, sem dúvida, cabe a elas a maior parcela de responsabilidade por estimular a motivação de seus alunos para se alfabetizarem.

Neste sentido, espera-se que outras pesquisas possam contribuir para analisar a efetividade de estratégias motivacionais utilizadas em sala de aula por esta parcela do professorado.

### **Referências Bibliográficas**

ADES, C. Sobre motivação: notas à margem de um capítulo de manual. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.34, n.1, p. 62-74, 1982.

ALMEIDA, S. F. C. A motivação da aprendizagem no adulto jovem. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 51-63, 1986.

BALD, R. **Estratégias motivacionais usadas pelos professores:** em busca de um referencial teórico. Estudo exploratório de uma escala baseada nas categorias de Brophy.1993.101f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Persona Porto, 1979.

BIEHLER, R. F.; SNOWMAN, J. **Psychology applied to teaching**. Boston: Houghton Mifflin, 1997.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.10, n.1, p. 129-139,1994.

BRAMBILLA, L. H.; JÚLIO, A. A. Percepção do professor sobre o processo de alfabetização. **Estudos de Psicologia**, Campinas: PUC-Campinas, v.16, n. 2, p. 28-36,1999.

BROPHY, J. E. **Motivating students to learn**. New York: McGraw-Hill, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. *In*: COLL,C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Vol.2.

COVE, P. G.; GOODSEL, J. (1996). Enhancing student learning: intelectual, social and emotional integration. **ERIC Digest**. Disponível em: <<http://ericae.net/edo/ED400741.htm>>. Acesso em 03 nov. 1997.

FREIRE, P. e MACEDO, D. **Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LUMSDEN, L. S. Student motivation to learn. **Eric Digest**. Disponível em: <<http://ericae.net/edo/ED370200.htm>>. Acesso em 13 out.1997.

MACÍAS, R. F. Definitions of literacy. *In*: VENEZKY, R.L.; WAGNER, D. L. e CILIBERTI, B.S. **Toward defining literacy**. Newark: IRA, 1990. p. 17-22.

MARTINI, M. L. **Atribuições de Causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MIKULECKY, L. Literacy for what purpose? *In*: VENEZKY, R.L.; WAGNER, D. L.; CILIBERTI, B.S. **Toward defining literacy**. Newark: IRA, 1990, p. 24-34.

MORO, M. L. F. A construção da escrita pela criança e... A construção do alfabetizador. *In* SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, n. 2, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: PUC-SP, 1992. p. 39.

RUIZ, V. M. **Motivação para estudar e aprender em universitários**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2001.

STIPEK, D. C.; DANIELS, D. H. Declining perceptions of competence: a consequence of changes in the child or in the educational environment? **Journal of Educational Psychology**, v.80, n. 3, p. 352-356, 1988.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula. O que é e como se faz**. São Paulo:Loyola, (1999).