

TEORIAS COGNITIVAS DA MOTIVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR

COGNITIVE THEORIES OF MOTIVATION AND THEIR RELATIONSHIPS WITH SCHOOL ACHIEVEMENT

Sylvia Domingos Barrera¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo sintetizar as contribuições para o estudo da motivação oferecida por duas teorias cognitivas atuais – Teoria das Atribuições Causais e Teoria da Auto-Eficácia –, enfatizando suas implicações para a compreensão dos fatores envolvidos no desempenho escolar. Considera-se que o conhecimento dessas teorias pode auxiliar o professor na utilização de estratégias de ensino que aumentem a motivação e, conseqüentemente, o rendimento acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: motivação; atribuição causal; auto-eficácia; desempenho escolar.

Abstract: This paper aims at synthesizing the contributions to the study of motivation offered by two current cognitive theories - Attributional Theory and Self-efficacy Theory – emphasizing their implications for the comprehension of the factors involved in school performance. It is considered that the knowledge of these theories can help the teacher in the use of teaching strategies that increase motivation and, consequently, the students' academic performance.

Keywords: motivation; attributional theory; self-efficacy; school performance.

¹ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP/SP. Professora do Departamento de Psicologia e Educação – FFCLRP - Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto. E-mail: sdbarrera@ffclrp.usp.br

Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em dezembro de 2010.

INTRODUÇÃO

O papel da motivação na aprendizagem e no desempenho parece incontestável, não se restringindo à vida acadêmica, mas estendendo-se às diferentes habilidades e situações da vida cotidiana. A motivação é necessária não apenas para que a aprendizagem ocorra, mas também para que sejam colocados em ação os comportamentos e habilidades aprendidos. O caso do hábito da leitura é um bom exemplo do que acabamos de afirmar. Entretanto, embora o reconhecimento do papel da motivação na aprendizagem e execução dos comportamentos seja ponto pacífico, o mesmo não se pode dizer a respeito da compreensão de quais os processos envolvidos na motivação; por exemplo: por que alguns alunos sentem-se motivados por um tipo de tarefa e outros não? Como interferir na motivação dos mesmos?

O estudo da motivação humana tem sido um tema recorrente na história da Psicologia, mas embora o termo “motivação” seja frequentemente utilizado na linguagem comum, sua definição científica não apresenta caráter consensual, variando de acordo com a abordagem teórica que se propõe a estudar o fenômeno. Em geral, é possível afirmar que o estudo da motivação trata dos “motivos da ação humana”, isto é, do aspecto dinâmico ou energético da ação, aquilo que move o comportamento. Assim, a motivação é responsável pelo início, manutenção e/ou término de uma dada ação. De acordo com Witter (1984), os conceitos de motivação utilizados nas diferentes abordagens psicológicas, geralmente enfatizam um ou vários dos seguintes aspectos: determinantes ambientais; forças internas do indivíduo (necessidade, desejo, impulso, instinto, vontade, propósito, interesse); incentivo (alvo ou objeto que atrai ou repele o indivíduo).

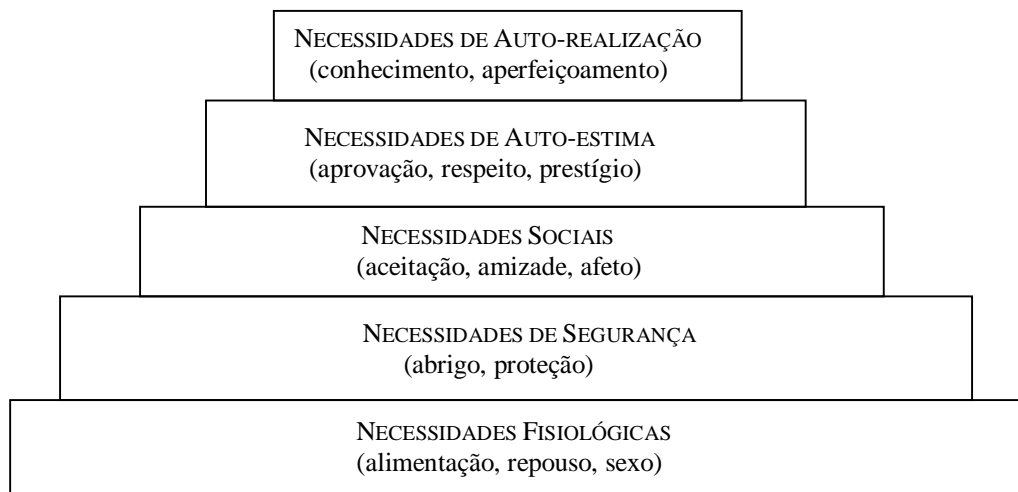
Assim é que a teoria behaviorista, por exemplo, enfatiza os fatores ambientais na determinação do comportamento, levando em conta os estímulos antecedentes, mas, sobretudo, os estímulos consequentes (reforçadores ou punitivos).

Já a teoria psicanalítica concebe a ação humana como sendo motivada por forças inconscientes, cujo objetivo último seria a satisfação de pulsões sexuais e/ou agressivas.

A teoria motivacional da “hierarquia das necessidades” proposta por Maslow (1970) partindo do referencial humanista, também enfatiza as forças internas do indivíduo como desencadeadoras e direcionadoras de sua ação. Maslow propôs uma teoria para explicar a motivação, segundo a qual as necessidades humanas estão organizadas de acordo com uma hierarquia de importância, como pode ser observado no esquema apresentado na figura 1. Na base da pirâmide estão as necessidades mais “primitivas” ou “inferiores” (necessidades

fisiológicas), ligadas à sobrevivência do organismo, e no topo, as necessidades mais refinadas ou “superiores” (necessidades de auto-realização).

Fig. 1. Esquema da hierarquia de necessidades proposta por Maslow



De acordo com Maslow (1970), somente quando um nível de necessidade inferior está satisfeito ou relativamente atendido, o nível mais elevado pode emergir como principal determinante do comportamento.

Esse autor considera também que as diferentes necessidades contribuem integradamente para direcionar o comportamento, porém as mais básicas, quando não satisfeitas, têm predomínio sobre as mais elevadas. Essas necessidades não são necessariamente conscientes e também podem ser satisfeitas de modo indireto ou simbólico. Assim, tomar um sorvete pode expressar a satisfação de uma necessidade fisiológica de sede, mas também pode ser uma forma de suprir uma necessidade de afeto, por exemplo.

Outro aspecto bastante polêmico no estudo da motivação é o que diz respeito à dicotomia entre os conceitos de motivação *extrínseca* e *intrínseca*. A princípio, pode-se atribuir à motivação intrínseca os comportamentos que são realizados por si próprios, sendo que o prazer ou o reforço advém da própria realização da atividade. Brincar é um exemplo claro de um comportamento motivado intrinsecamente. Estudar também pode sê-lo, se o estudante executa o comportamento de ler um livro pelo prazer de adquirir o conhecimento nele contido, por exemplo. Já a motivação extrínseca ocorre quando a atividade é exercida para atender a outro propósito, por exemplo, quando alguém se dedica a estudar apenas para passar no exame, ou para receber um elogio ou

mesmo um prêmio por parte dos pais e/ou professores. Entretanto, na maior parte das atividades cotidianas os dois tipos de motivação estão presentes, embora possa haver a predominância de um sobre o outro. Em alguns casos, inclusive, são utilizadas deliberadamente estratégias de motivação extrínseca (oferecimento de recompensas, por exemplo) com vistas a buscar desenvolver a motivação intrínseca (prazer pelo estudo, determinado pela percepção de que por meio desse comportamento ocorre a obtenção do conhecimento).

A partir dos anos 60, têm surgido na Psicologia várias teorias motivacionais que podem ser agrupadas sob o termo genérico de “teorias cognitivas da motivação”. Tais teorias consideram que a atividade cognitiva do ser humano é indissociável de sua motivação. O ser humano é ativo na sua relação com o ambiente e movido pelo desejo de conhecer e compreender o mundo em que vive e também a si próprio, de modo a que possa prever os acontecimentos e orientar o seu comportamento (FONTAINE, 2005). Dentre essas teorias, destacam-se a Teoria da Atribuição Causal e a Teoria da Auto-eficácia, que serão descritas em maiores detalhes a seguir.

TEORIA DA ATRIBUIÇÃO CAUSAL

A Teoria da Atribuição Causal desenvolvida por Weiner (1985) coloca as cognições no centro do processo motivacional. Weiner enfatiza a capacidade espontânea do ser humano para refletir sobre os acontecimentos passados, de modo a tirar conclusões para orientar o comportamento futuro. De acordo com essa perspectiva, uma das principais motivações humanas seria a procura das **causas** dos acontecimentos, a fim de permitir maior compreensão e controle da realidade. Contudo,

a teoria atribucional assume que é impossível ter acesso a uma realidade objetiva visto que os nossos limites perceptivos e cognitivos nos obrigam a selecionar a informação e a tratá-la de maneira incompleta. (...) A nossa representação da realidade é resultado de um processo de construção, socialmente determinado e necessariamente enviesado, e será em função dessa representação que cada um orientará o seu comportamento (FONTAINE, 2005, p. 77).

Por isso mesmo, a teoria atribucional interessa-se pelas causas às quais as pessoas atribuem os acontecimentos que lhe dizem respeito, especialmente aqueles relativos às experiências de **sucesso** e **fracasso**. Com efeito, para poder reproduzir uma experiência agradável

ou alterar uma desagradável, é importante perceber quais foram as causas da mesma. Além disso, a teoria defende que essa procura pelas razões dos acontecimentos ocorre com maior frequência quando a pessoa se confronta com acontecimentos negativos, atípicos ou inesperados (WEINER, 1985)

É importante destacar que existe grande variação na maneira como diferentes pessoas interpretam uma mesma situação, de acordo com as informações que selecionam e com a forma pessoal de processá-las.

Assim, um fracasso a uma prova de avaliação escolar pode ser interpretado por certos alunos como sendo consequência de sua capacidade intelectual insuficiente, por outros, da falta de esforço, de problemas relacionais com o avaliador, ou ainda da fadiga ou da ansiedade no momento da avaliação, ou da falta de clareza das perguntas, etc. (FONTAINE, 2005, p. 79).

As diferentes maneiras como os indivíduos interpretam os acontecimentos, independentemente de corresponderem ou não à realidade, têm consequências emocionais e comportamentais importantes. Por exemplo, se um aluno pensa que foi mal na prova porque não tem capacidade intelectual suficiente, sentir-se-á mais desanimado para estudar para a próxima avaliação, ao passo que, se pensa que fracassou porque não havia estudado nada, tentará estudar mais para o teste seguinte (FONTAINE, 2005).

É possível analisar as diferentes causas ou explicações elaboradas pelas pessoas para explicar seus êxitos ou fracassos, de acordo com três dimensões básicas, as quais, por sua vez, estão diretamente associadas às reações cognitivas, emocionais e comportamentais observadas. Essas dimensões são: o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade (WEINER, 1985).

O *locus* de causalidade indica em que medida um acontecimento ou resultado é atribuído a fatores internos, situados na própria pessoa (por ex: capacidade, esforço, atenção, memória, ansiedade) ou a fatores contextuais, externos à pessoa (por ex: sorte, comportamentos dos outros, características da situação ou da tarefa). Assim, alguém que atribui a recusa de um convite ao fato de não ser considerado uma pessoa simpática (*locus* interno), sentir-se-á mais triste do que se acreditar que a recusa é devida a um impedimento de última hora (*locus* externo).

A dimensão *estabilidade x instabilidade* indica em que medida as causas percebidas para um dado acontecimento variam com o tempo, ou são relativamente estáveis. Quando um mesmo

tipo de acontecimento ocorre com frequência, tende a ser explicado por causas estáveis. No âmbito acadêmico, fatores como capacidade intelectual, grau de dificuldade da matéria e relação com o professor tendem a ser consideradas causas estáveis, enquanto a intensidade do esforço, fadiga, distração, sorte, são consideradas instáveis (FONTAINE, 2005).

A dimensão de *controlabilidade* indica as causas percebidas como estando sob o controle voluntário do sujeito e, portanto, passíveis de serem modificadas por ele (por ex: esforço, atenção) diferenciando-as daquelas percebidas como estando fora desse controle (por ex: azar, dificuldade da tarefa, capacidade intelectual, ansiedade). As diferenças apresentadas no exemplo citado anteriormente, do aluno que atribui seu fracasso no exame à falta de capacidade intelectual (incontrolável) ou de estudo/esforço (controlável), ilustram bem essa dimensão causal, o que produzirá diferentes consequências emocionais e comportamentais, conforme será apresentado mais adiante.

Outra dimensão introduzida posteriormente refere-se à *globalidade x especificidade* e indica a amplitude das situações que uma causa permite explicar. Assim, a capacidade intelectual e o azar podem ser considerados causas globais, na medida em que influenciam uma multiplicidade de situações, enquanto a capacidade musical, por sua vez, é muito mais específica, influenciando um conjunto mais reduzido de situações. Dessa forma, a globalidade de determinadas causas está associada à possibilidade de generalização e de antecipação de resultados semelhantes em diferentes domínios.

As consequências emocionais e comportamentais resultantes das diferentes dimensões da atribuição causal podem interferir de forma significativa nos níveis de realização ou desempenho acadêmico, profissional e mesmo no domínio das relações interpessoais. A dimensão estabilidade / instabilidade das causas do sucesso ou fracasso, por exemplo, está associada a expectativas de repetição ou de mudança do resultado em novas situações (aspecto cognitivo) fazendo com que a pessoa sinta-se otimista/confiante ou pessimista/desanimada em relação ao futuro, podendo decidir, em função disso, se vale a pena manter o investimento na tarefa, por meio do esforço e da persistência frente às dificuldades, ou se, ao contrário, desistirá da tarefa, apresentando comportamentos de evitação e/ou fuga² (WEINER, 1985; FONTAINE, 2005). O *locus* de

² O comportamento de evitação implica respostas a estímulos condicionados que adiam ou impedem o início da estimulação aversiva, enquanto a fuga diz respeito a comportamentos que eliminam o estímulo aversivo já presente.

causalidade (interno x externo) determina, sobretudo, a intensidade do impacto emocional das experiências de sucesso e fracasso, fornecendo informações importantes a respeito de si próprio e do meio circundante. Assim, o sucesso atribuído a fatores internos aumenta a auto-estima, provocando sentimentos de satisfação e orgulho. Já o fracasso atribuído a fatores internos diminui a auto-estima, gerando sentimentos de vergonha ou culpa. As atribuições externas retiram a responsabilidade do indivíduo sobre os acontecimentos e, no caso de fracassos, têm um efeito defensivo no que se refere à auto-estima. Entretanto, no caso de sucesso, as atribuições externas impedem a pessoa de experimentar sentimentos de satisfação e orgulho e de aumentar a auto-estima e a confiança própria. É preciso salientar também que o aumento da auto-estima ativa o comportamento, enquanto a diminuição da mesma o inibe, levando a pessoa a adotar comportamentos de evitação (FONTAINE, 2005).

A atribuição de certos resultados a causas controláveis reforça a confiança do sujeito em sua capacidade para modificar os resultados indesejáveis e manter os desejáveis, graças à colocação em ação de comportamentos adequados. A controlabilidade também sustenta os sentimentos de responsabilidade e culpa, ou seja, o indivíduo se sentirá mais culpado se considera que a razão que levou a um acontecimento negativo era controlável por ele. Por outro lado, quando os fracassos são atribuídos a causas internas incontroláveis, predomina o sentimento de vergonha e humilhação. Assim, o aluno que atribui seu fracasso no exame à falta de estudo/esforço tende a sentir-se culpado, enquanto aquele que o atribui à falta de capacidade intelectual tende a sentir-se envergonhado (FONTAINE, 2005, WEINER, 1985).

Por fim, a globalidade / especificidade permite avaliar a generalização ou a restrição tanto dos efeitos positivos (associados ao sucesso) quanto negativos (associados ao fracasso), influenciando a amplitude dos sentimentos de entusiasmo e desânimo que os acompanham.

Pode-se afirmar, portanto, que, apesar dos sucessos e fracassos sempre despertarem emoções agradáveis, no primeiro caso, e desagradáveis, no segundo, ocasionam também, em função da interpretação de suas causas, uma variada gama de reações afetivas que afetarão o comportamento do sujeito. Os sucessos e fracassos atribuídos a fatores internos causam emoções mais intensas, pois afetam a auto-estima da pessoa. Além disso, os afetos associados às atribuições causais influenciam a motivação, determinando a intensidade do investimento na tarefa, ou o grau de persistência frente às dificuldades encontradas.

Segundo Fontaine (2005), a questão da origem e desenvolvimento das atribuições foi abordada por diferentes linhas de pesquisa. A abordagem cognitiva identifica vários estágios de

diferenciação nas crianças entre os cinco e os doze anos. No primeiro estágio (5-6 anos) há uma ausência total da compreensão e distinção dos diferentes fatores causais. As crianças pequenas não são capazes de perceber que tarefas mais difíceis exigem maiores capacidades nem de diferenciar resultados que dependem da sorte daqueles que resultam de capacidade ou esforço. No segundo estágio (7-9 anos), as tarefas complexas são vistas como mais difíceis que as simples e começa a haver a compreensão de que o esforço e a capacidade influenciam os resultados, porém isso é considerado assim, mesmo em tarefas que dependem da sorte. No terceiro estágio (9-12 anos), as crianças começam a diferenciar a influência da capacidade e do esforço, porém essa distinção só se torna completa no quarto estágio (adolescência), quando a comparação social começa a ser considerada no sistema causal. Assim, uma tarefa é considerada difícil quando a maioria das crianças não consegue executá-la. Por outro lado, aquele que consegue obter êxito numa tarefa onde a maioria fracassa ou que consegue obter o mesmo desempenho com menor esforço, passa a ser visto como mais capaz. A partir da adolescência, portanto, estabelece-se uma relação compensatória entre capacidade e esforço, sendo considerado, em geral, que pessoas mais inteligentes necessitam menos esforço para obter sucesso.

A abordagem comportamental tem analisado prioritariamente a importância da percepção de controle sobre os acontecimentos aversivos. De acordo com essa perspectiva, a experiência de não possuir controle sobre situações negativas pode levar à crença de não haver relação entre o próprio comportamento e os acontecimentos adversos, resultando no padrão emocional e comportamental conhecido como “desamparo aprendido” (SELIGMAN & MAIER, 1967, APUD FONTAINE, 2005). De acordo com esse padrão, os fracassos tendem a ser atribuídos a causas estáveis, globais e não controláveis, gerando sentimentos de tristeza e desânimo, além de passividade e inibição do comportamento, havendo também tendência a generalizar essa falta de esperança e de ânimo a outras situações, o que leva a uma visão pessimista generalizada da realidade.

De acordo com Fontaine (2005), alguns fatores têm se mostrado relacionados com as atribuições causais, entre eles destacam-se: 1) características da tarefa (o sucesso numa tarefa muito difícil ou o fracasso numa tarefa muito fácil estimulam a construção de atribuições internas, relacionadas à própria capacidade/incapacidade, ou, pelo menos, de atribuições instáveis, relacionadas à sorte/azar, por exemplo); 2) frequência de ocorrência de determinados tipos de resultados (sucessos ou fracassos frequentes levam a atribuições estáveis, enquanto os esporádicos conduzem a atribuições instáveis); 3) comparação social (se um determinado

resultado é obtido pela maioria das pessoas, o sujeito tenderá a atribuí-lo a fatores externos e estáveis, enquanto se o resultado obtido estiver relacionado a uma minoria de pessoas, tenderá a atribuí-lo a fatores internos e estáveis); 4) posição do avaliador (se o avaliador deve julgar a si mesmo, tende a atribuir seus resultados indesejáveis a fatores externos e os resultados favoráveis a fatores internos, porém não costuma ser tão benevolente quando avalia os mesmos comportamentos manifestados por outros).

A constatação de que a motivação e a persistência na tarefa estão relacionadas a padrões atribucionais específicos tem levado à elaboração de programas de intervenção, visando desenvolver nos alunos a atribuição dos resultados a causas internas, instáveis e controláveis, como o esforço, por exemplo. Os resultados obtidos por esse tipo de intervenção têm sido parcialmente satisfatórios, uma vez que, embora as atribuições do fracasso à falta de esforço dos alunos tenham aumentado, assim como a sua persistência na tarefa e o nível de realização escolar, a generalização dessas atribuições a situações diferentes das utilizadas para o treino não foi conseguida. Além disso, atribuir o sucesso ao esforço implica menor atribuição à capacidade, reduzindo os efeitos benéficos desse tipo de atribuição para a auto-estima. Por outro lado, tal intervenção não se mostra adequada aos alunos que já se esforçam bastante e mesmo assim não conseguem bons resultados, pois apenas reforça a sua convicção de falta de capacidade. Estudos mais recentes nessa linha têm tentado diversificar as atribuições desejáveis, a partir do conhecimento da história pessoal dos alunos. Tais estudos têm mostrado que, embora as atribuições causais não sejam o único elemento que afeta os níveis de realização escolar, elas são um elemento importante, sendo também sensíveis a modificações, a partir da intervenção educativa (FONTAINE, 2005).

No que se refere aos professores, estudos têm demonstrado que muitos deles tendem a fazer atribuições sobre o fracasso dos alunos deslocando-o do âmbito escolar, responsabilizando o próprio aluno e sua família (MALUF & BARDELLI, 1991). Adotando padrões atribucionais externos à escola para o mau desempenho dos alunos, como falta de esforço e capacidade, desinteresse e condições sócio-econômicas da família, os professores acabam por desconsiderar a influência de seus próprios comportamentos no rendimento do aluno, o que os impede de buscar maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes.

Apesar das atribuições causais poderem variar de pessoa para pessoa, é possível observar, com certa frequência, uma tendência hedônica, que consiste em atribuir os sucessos a fatores pessoais (ou pelo menos a fatores estáveis) e os fracassos a fatores externos (ou pelo menos

instáveis). Esse viés tem a função de proteger a auto-estima, maximizando os sentimentos de prazer e orgulho associados ao sucesso e minimizando os sentimentos de vergonha ou culpa ligados ao fracasso (WEINER, 1985). A tendência descrita é um padrão atribucional considerado estimulante em contextos acadêmicos e profissionais, uma vez que favorece a construção de expectativas positivas, reforça a auto-estima e o sentimento de competência e ativa comportamentos de aproximação e investimento na tarefa.

Apesar das vantagens do padrão atribucional hedonista, nem todas as pessoas o adotam. Certas pessoas parecem, na verdade, adotar o padrão oposto, tendendo a atribuir seus sucessos a fatores externos ou instáveis e seus fracassos a fatores internos ou estáveis. Esse padrão tem efeito debilitante, minimizando os efeitos positivos do sucesso e maximizando os efeitos negativos do fracasso, reduzindo a auto-estima e as expectativas de sucesso, levando ao desânimo e à inibição do comportamento (FONTAINE, 2005).

Outro aspecto que vem sendo bastante estudado no quadro da teoria da atribuição causal, sobretudo na área acadêmica diz respeito aos efeitos dos *feedbacks* do professor sobre a motivação, persistência e desempenho dos alunos. Assim, em adolescentes e adultos, devido à relação compensatória estabelecida entre capacidade e esforço, o efeito dos elogios e das críticas do professor sobre o conceito de competência própria e a persistência na tarefa pode variar em função da interpretação subjetiva dos resultados realizada pelos alunos. Assim, receber um elogio em tarefas consideradas muito fáceis, onde todos costumam se sair bem pode ser percebido de modo negativo, indicando falta de competência e suscitando desânimo. Por outro lado, uma crítica em face de um fracasso numa tarefa mais difícil, pode ser interpretada de modo positivo, uma vez que indica que era esperado um resultado melhor com base na capacidade do aluno, porém que este não se esforçou o suficiente para obtê-lo, o que pode motivar um maior investimento na tarefa. Deduz-se, portanto, que, em algumas condições, as críticas podem ser mais estimulantes que os elogios, dependendo da idade dos sujeitos e do grau de dificuldade da tarefa, o que sugere a necessidade de certo cuidado na utilização de elogios e críticas como método pedagógico (FONTAINE, 2005).

A Teoria da Atribuição Causal também tem sido utilizada para explicar os comportamentos agressivos, de condenação e de ajuda. Em geral, os sentimentos de raiva e o comportamento agressivo baseiam-se num julgamento prévio da culpabilidade do outro, apoiado na convicção de que a ação julgada era intencionalmente hostil ou, no mínimo, negligente. Quando as causas invocadas são consideradas incontroláveis, tais sentimentos desaparecem ou

são fortemente atenuados, embora a tristeza associada ao acontecimento permaneça. Da mesma forma, quando consideramos uma pessoa responsável por seus próprios infortúnios, atribuindo sua situação a causas controláveis, temos maior tendência a condená-la e menos tendência a ajudá-la. O sentimento de piedade e o desejo de ajudar geralmente estão associados a causas ou situações consideradas incontroláveis, sendo maximizados quando tais causas são consideradas também estáveis (WEINER, 1985).

Por exemplo, as crianças vítimas de AIDS suscitam piedade e desejo de ajuda porque não podiam prever ou evitar a situação. As atitudes são claramente mais ambivalentes relativamente aos adultos, sobretudo se a doença é atribuída a comportamentos promíscuos cujos riscos eram conhecidos (FONTAINE, 2005, pp. 98-99).

A Teoria da Atribuição Causal considera o conhecimento a respeito do ambiente, de si mesmo e do outro um determinante motivacional mais importante do que o prazer. Nessa perspectiva, as emoções estão subordinadas às cognições. Porém, estas não se referem a um conhecimento necessariamente objetivo da realidade, mas à interpretação pessoal que cada um faz das causas dos acontecimentos. É essa interpretação que suscita emoções e a adoção de comportamentos. Entretanto, Fontaine (2005) salienta que essa teoria não fornece explicações detalhadas quanto à elaboração das atribuições ou às razões pelas quais os indivíduos adotam determinados padrões atribucionais, bem como sobre as possíveis influências dos afetos nessas cognições. Ademais, são pouco consideradas também as influências sociais e as experiências interpessoais na determinação das cognições e emoções.

TEORIA DA AUTO-EFICÁCIA

A teoria social cognitiva elaborada por Bandura salienta a importância da percepção de auto-eficácia como constructo motivacional. Tal teoria concebe o ser humano como um agente capaz de exercer controle sobre seus pensamentos, emoções e ações, bem como sobre o seu ambiente. Não considera, porém, que as pessoas sejam sujeitos plenamente autônomos, libertos de qualquer influência do meio, mas, pelo contrário, que estão em constante interação com o ambiente, sendo o comportamento humano parcialmente auto-determinado e parcialmente dependente das influências do meio (BANDURA, 1989).

Na Teoria Social Cognitiva, comportamento, ambiente e fatores pessoais interagem como

determinantes que se influenciam bidirecionalmente (AZZI & POLYDORO, 2006). Nesse contexto, a motivação – entendida como a escolha e persistência de comportamentos orientados para objetivos - é concebida como estando relacionada a dois fatores: 1) as *expectativas de resultados*, que refletem a crença de que certos comportamentos são úteis para alcançar determinados objetivos; 2) as *crenças de auto-eficácia*, que se referem às percepções sobre a capacidade pessoal para executar os comportamentos necessários para alcançar determinados objetivos (FONTAINE, 2005).

As crenças de auto-eficácia funcionam, portanto, como importantes determinantes da motivação, dos afetos e da ação. As pessoas com fortes crenças na eficácia pessoal estão convencidas de que possuem as competências necessárias para alcançar seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las (FONTAINE, 2005). Quanto mais forte a percepção de auto-eficácia, mais elevados são os objetivos que a pessoa se propõe a realizar e mais firme é o seu empenho para alcançá-los, havendo maior perseverança frente aos obstáculos. Assim, as pessoas prontamente aceitam atividades e ambientes desafiadores, quando julgam que possuem as capacidades necessárias para manejá-los, mas tendem a evitar atividades e situações que acreditam exceder as suas capacidades (BANDURA, 1989).

A evitação das situações desafiadoras, que ocorre com frequência no caso dos indivíduos com baixas crenças de auto-eficácia, acaba por limitar suas possibilidades de desenvolvimento pessoal, criando um quadro de “profecia auto-realizadora”. Tais pessoas não escolhem algumas situações, porque receiam não serem suficientemente competentes, e tal comportamento impede, por sua vez, o desenvolvimento das competências que essas situações exigiriam, gerando a confirmação dos receios iniciais (BANDURA, 1995, *apud* FONTAINE, 2005).

Como a aquisição de novos conhecimentos e competências geralmente requer esforço sustentado frente às dificuldades e fracassos iniciais, fortes crenças de auto-eficácia tornam-se um pré-requisito importante para qualquer aprendizagem. Estudos têm demonstrado que, quanto mais eficazes as pessoas se julgam, mais amplo é o leque de opções de carreiras profissionais que elas consideram apropriadas para si mesmas, e mais elas investem na preparação acadêmica para as mesmas (BETZ & HACKETT, 1986; LENT & HACKETT, 1987, *apud* BANDURA, 1989).

De modo semelhante à Teoria da Atribuição Causal, a Teoria da Auto-Eficácia assume que o comportamento humano se baseia mais sobre conhecimentos, crenças ou representações subjetivas do que sobre uma análise objetiva da realidade (FONTAINE, 2005). Nesse sentido, auto-avaliações otimistas da própria capacidade, quando não demasiadamente afastadas da

realidade, podem ser mais vantajosas do que julgamentos mais realistas, uma vez que aumentam o esforço e a perseverança necessários para a obtenção de realizações pessoais e sociais (BANDURA, 1989).

As crenças pessoais nas próprias capacidades também estão relacionadas aos processos afetivos, influenciando o nível de *stress* e depressão experimentados frente a situações percebidas como ameaçadoras. Não é a pura percepção da situação aversiva, mas a crença na ineficácia pessoal para lidar com ela (ou seja, a ausência da percepção de controle sobre a situação), a principal fonte de *stress*. A crença na ineficácia para executar os objetivos desejados diminui a autoestima, podendo dar origem a sentimentos de depressão (BANDURA, 1989).

As crenças de autoeficácia variam quanto à sua magnitude, podendo ser mais gerais ou específicas. A autoeficácia generalizada, conceito mais recente (SCHWARZER, 1997; SCHWARZER & MITTAG, 1995, *apud* FONTAINE, 2005), diz respeito às crenças de eficácia pessoal para lidar positivamente com os desafios futuros em geral (escolares, sociais etc.), sem especificar situações ou atividades particulares. Outros autores, como Bzuneck (2001), acreditam que as crenças de autoeficácia restringem-se, em cada caso, a tarefas bem específicas, fazendo parte do auto-conceito, que por sua vez seria um aspecto mais geral.

De acordo com Bzuneck (2001), a maioria dos estudos tem observado relações positivas entre crenças de autoeficácia e desempenho escolar, persistência e rapidez na resolução de tarefas, em todos os níveis escolares. Tem sido observado, também, que alunos com o mesmo nível de competência obtêm melhores resultados escolares, quando possuem fortes crenças de autoeficácia. Isso porque a execução de tarefas escolares não exige apenas competência, mas também capacidade de auto-regulação e controle sobre as próprias emoções e pensamentos negativos. Nesse sentido, Bandura (1986, *apud* BZUNECK, 2001) considera que as crenças de autoeficácia atuam como mediadoras entre as reais capacidades do indivíduo (aptidões, conhecimentos, habilidades) e o seu desempenho.

Se se pode concluir inequivocamente que a auto-eficácia dos bons alunos é superior à dos alunos mais fracos, o caráter transversal e não longitudinal desses estudos (todos os dados foram recolhidos no mesmo momento) não autoriza a inferência quanto à direção da causalidade. Não sabemos se os alunos têm melhores resultados porque se sentem eficazes, ou se se sentem eficazes porque têm melhores resultados. O quadro teórico de Bandura defende a influência recíproca desses fatores, cognições e experiência, que se reforçam mutuamente (FONTAINE, 2005, p. 122)

As crenças de eficácia pessoal têm origem em quatro fontes principais: as experiências de êxito, as experiências vicárias, a persuasão verbal e os indicadores de estados fisiológicos (BANDURA, 1989; BZUNECK, 2001). O primeiro fator, considerado o mais importante, supõe que *experiências de êxitos* repetidos tendem a fortalecer as crenças de autoeficácia, enquanto uma sucessão de fracassos tende a enfraquecê-las. Entretanto, é importante levar em conta também as causas às quais o sujeito atribui seus êxitos ou fracassos. Assim, a atribuição do sucesso à capacidade tende a aumentar as crenças de autoeficácia mais do que a atribuição ao esforço. Da mesma forma, um sucesso conseguido com grande esforço pode contribuir menos para a autoeficácia pelo fato do aluno concluir que precisou de muito esforço por não possuir as habilidades necessárias. Por outro lado, sucessos obtidos muito facilmente não originam sentimentos de autoeficácia capazes de resistir ao surgimento de obstáculos ou dificuldades.

As *experiências vicárias* são aquelas relativas à observação e imitação de modelos. Assim, observar que um colega teve êxito numa determinada tarefa, pode sugerir ao aluno que ele também é capaz de dar conta da mesma, motivando-o a realizá-la e vice-versa. Entretanto, esse efeito tende a ser temporário, caso não ocorra em breve uma comprovação de êxito real. Além disso, para que um modelo seja influente, é necessário que ele tenha características pessoais percebidas como semelhantes às daquelas do observador.

A *persuasão verbal* também pode auxiliar no desenvolvimento das crenças de autoeficácia, quando, de alguma forma, é comunicado ao indivíduo que ele possui as capacidades para realizar a tarefa em questão. Porém, tais informações só serão convincentes se partirem de alguém que goze de credibilidade frente ao mesmo, bem como se obtiverem, posteriormente, algum tipo de comprovação pela experiência direta.

Os *indicadores de estados fisiológicos*, como os sintomas de ansiedade, medo e fadiga, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade, levando a julgamentos de baixa capacidade para enfrentar uma dada situação. Por outro lado, o humor positivo e o bem estar aumentam a percepção de eficácia pessoal e de confiança nas próprias capacidades.

A teoria da autoeficácia apresenta importantes implicações educacionais, sendo fundamental que os educadores proporcionem aos alunos reais experiências de êxito, comunicando-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades, e evitando situações e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas (BZUNECK, 2001).

Ao se defrontarem com dificuldades, como no caso de novas disciplinas

ou até de novas exigências ou tipos de tarefas, os alunos assediados por dúvidas internas quanto às suas capacidades reduzem seus esforços ou interrompem prematuramente as tentativas, ao mesmo tempo em que decidem por soluções medíocres, ou seja, rebaixam o nível dos seus objetivos pessoais. Ao contrário, aqueles que possuem uma forte crença nas próprias capacidades envidam maiores esforços, empregam melhores estratégias e, como resultado, promovem seu próprio crescimento intelectual (BZUNECK, 2001, p. 131)

Uma forma de incrementar as crenças de autoeficácia dos alunos parece ser trabalhar com tarefas que apresentem objetivos ou metas a serem cumpridas. Essas metas devem possuir três características principais: devem ser *próximas*, ou seja, poderem ser cumpridas num curto espaço de tempo, de modo a que os alunos possam experimentar o êxito e progressos sucessivos com maior frequência e rapidez; devem ser *específicas*, isto é, bem definidas em seus detalhes de cumprimento, de modo que o aluno saiba exatamente o que fazer e consiga avaliar seu próprio desempenho; e, por fim, devem apresentar um *grau adequado de dificuldade*, pois embora seja conhecido o efeito motivacional das tarefas desafiadoras, desafios excessivamente elevados provavelmente resultarão em fracassos, o que é nocivo à motivação, indicando que o aluno não dispõe de capacidade suficiente (BZUNECK, 2001).

Algumas estratégias importantes para favorecer as crenças de autoeficácia e também a motivação intrínseca, e que permitem atender à heterogeneidade dos alunos em termos de conhecimentos e habilidades, são propostas por Stipek (1993, apud Bzuneck, 2001) e apresentadas a seguir:

- a) propor tarefas que contenham algumas partes relativamente fáceis para todos, e partes mais difíceis, que possam servir de desafio para os mais adiantados; assim, todos terão desafios e reais chances de êxito;
- b) propor atividades suplementares, enriquecedoras e interessantes, para aqueles que acabarem primeiro;
- c) permitir que, algumas vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefas a realizar;
- d) permitir que cada um siga seu próprio ritmo, sem pressionar para que todos terminem juntos;
- e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos.

É necessário considerar também, na análise do contexto escolar, as crenças de autoeficácia dos professores. Numerosos estudos têm relatado que a autoeficácia docente influencia não só a motivação dos alunos, mas também a aprendizagem, a autoestima e os comportamentos pró-sociais dos mesmos. Além disso, a baixa percepção de eficácia dos docentes

está fortemente relacionada a experiências de *stress* e esgotamento profissional e ao absenteísmo. Por outro lado, uma alta autoeficácia docente está associada ao investimento profissional, à capacidade de gestão das relações em sala de aula, à aceitação e ao sucesso de programas educacionais inovadores, ao clima escolar positivo e à eficácia das escolas em geral (BROWERS & TOMIC, 2001; JESUS, 1998; TSCHANNEN-MORAN *et al.*, 1998, *apud* FONTAINE, 2005).

Por fim, é preciso salientar que as crenças de autoeficácia constituem uma condição necessária, mas não suficiente para a motivação ou para o bom desempenho escolar. Os conhecimentos ou habilidades reais dos alunos também são muito importantes. Autoavaliações muito otimistas com relação à própria capacidade provavelmente conduzirão a fracassos, com o conseqüente enfraquecimento da autoeficácia. Por outro lado, mesmo possuindo fortes crenças de autoeficácia e a capacidade real para desempenhar certas tarefas, as pessoas não se motivarão a agir, se não valorizarem os resultados finais a serem alcançados, ou se acreditarem que os mesmos dependem mais de fatores externos, que escapam ao seu controle, como a sorte ou a vontade do professor, por exemplo (BZUNECK, 2001).

CONCLUSÃO

As teorias cognitivas da motivação apresentadas, como o próprio nome diz, consideram as cognições (crenças, representações, idéias, pensamentos, metas) como o fator central dos processos motivacionais, determinando não apenas os aspectos comportamentais, no sentido de aproximação ou evitação de certas tarefas ou situações, como a persistência ou esforço dedicado às mesmas, além de influenciarem também nas emoções experimentadas.

As cognições, por sua vez, são vistas como resultantes de um processo de construção social, sendo, portanto, em grande parte subjetivas, determinadas pela leitura que a pessoa faz de suas experiências e interações. Nesse sentido, as atribuições causais e as crenças de autoeficácia que todos nós desenvolvemos podem estar mais ou menos próximas da realidade objetiva.

Cabe à escola, enquanto ambiente social e educativo privilegiado, contribuir para a construção de representações positivas nos alunos a respeito de suas próprias habilidades, sem escamotear algumas dificuldades que possam existir, porém enfatizando sempre a capacidade do ser humano de superar e transformar a si mesmo, bem como à realidade em que vive.

REFERÊNCIAS

- AZZI, R. G & POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. Em: R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006, p. 9-23.
- BANDURA, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1989, p.1175-1184
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001, p. 116-133.
- FONTAINE, A. M. *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- MALUF, M. R. & BARDELLI, C. . As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 7(3), 1991, p. 263-271.
- MASLOW, A. H. (1954) *Motivation and Personality*. 2.ed. New York: Harper & Row, 1970.
- WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 1985, p. 548-573.
- WITTER, G. P. Aprendizagem e motivação. In: G. P. Witter & J. F. B. Lomônaco (Orgs.) *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1984, p. 37-57.