

MOTIVAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Pedro José WINTERSTEIN*

RESUMO

Um dos mais importantes aspectos na aprendizagem é o motivacional. Neste trabalho o autor procura dar uma visão geral dos processos de motivação com ênfase no Motivo de Realização, responsável pelo desencadeamento de ações com caráter de rendimento. São apresentados os principais componentes do processo: Nível de Aspiração, Atribuição e Norma de Referência. Ao final são sugeridas algumas estratégias para o fomento do Motivo de Realização em aulas de Educação Física.

UNITERMOS: Motivação; Motivos de realização; Educação física; Esporte.

INTRODUÇÃO

Uma aluna de 5a. série não participa ativamente das aulas de Educação Física, ela procura se afastar das atividades conversando com as companheiras, não assume papéis de destaque durante a aula e se esconde quando ocorre qualquer processo de escolha de grupos, sendo sempre uma das últimas a serem escolhidas.

Um aluno de 7a. Série, bom esportista e militante no clube que frequenta, não se interessa pelas aulas de Educação Física na Escola, diz que tudo é muito fácil para ele, zomba dos colegas menos hábeis e é indisciplinado.

Um corredor de velocidade é dedicado em seus treinamentos atendendo a todas exigências do técnico. Nos treinos, apresenta bons tempos e é o melhor de sua equipe. Em competições, no entanto, não consegue os mesmos resultados e vive insucessos constantes.

Os três exemplos descritos acima não são raros e apesar de serem diferentes entre si possuem uma coisa em comum: são problemas que envolvem processos motivacionais do ser humano. Para que possamos entendê-los um pouco melhor e para podermos lidar com estes problemas, de maneira mais adequada, em nosso dia-a-dia como professores, abordaremos alguns aspectos que parecem ser as molas mestras do motivo de realização, freqüentemente responsável por estes tipos de comportamento (veja entre outros Heckhausen, 1963, 1980; Wasna, 1973; Weiner, 1988; Wessling-Luennemann, 1977, 1985; Winterstein, 1991).

Motivos e Motivação

A Teoria da Motivação parte do pressuposto de que deve existir alguma coisa que desencadeia uma ação, que lhe dá uma direção, mantém seu curso em direção a um objetivo e a finaliza.

Devem existir inúmeras razões para que um mesmo indivíduo aja de forma semelhante em situações diversas, para que indivíduos ajam de maneiras diferentes numa mesma situação ou ainda para

* Universidade Estadual de Campinas.

que uma pessoa que agia de uma mesma maneira em determinadas situações de repente passe a agir de maneira diferente nas mesmas situações. Para Heckhausen (1980, p.5) existem pelo menos três razões para estes comportamentos:

1. Quando o comportamento se modifica muito pouco em situações e momentos diferentes e difere de outras pessoas em situações e momentos iguais, então as características da pessoa em questão são realmente responsáveis pelo comportamento observado.

2. Quando se observa que o comportamento se modifica de acordo com o momento, então as explicações devem ser encontradas nas peculiaridades da situação.

3. Se, finalmente, observarmos que as diferenças nas ações não tem como fatores responsáveis a situação e nem mesmo fatores que partem do indivíduo, mas que ambos tem importância, e isto em momentos diversos, então temos um terceiro tipo de explicação onde pessoa e situação interagem.

Dentre os componentes complexos das características da personalidade surgem os Motivos. Motivos são construtos hipotéticos, ou seja, eles não existem efetivamente mas são "criados" para explicar as ações dos indivíduos. As explicações para estas ações se baseiam na suposição justificável de que a ação é determinada pelas expectativas e avaliações de seus resultados e pelas suas consequências (Heckhausen, 1980, 24).

Existem tantos motivos diferentes quanto categorias de relações entre indivíduos e meio ambiente. Eles se desenvolvem ao longo da ontogênese como disposições de avaliação relativamente estáveis. As pessoas se diferenciam pelo tipo e intensidade de sua manifestação individual.

O comportamento de uma pessoa num determinado momento não é motivado por um motivo qualquer e nem por todos os seus motivos, mas sim por aquele motivo que, de acordo com as características da situação e sua posição na hierarquia de motivos, indica a maior probabilidade de atingir um objetivo.

Como mencionado anteriormente, existem inúmeros motivos, na Educação Física e nos Esportes, no entanto, os mais estudados até o presente foram os de Afiliação, Poder e Realização (Erdmann, 1979, 1983, 1987; Heckhausen, 1980). Este último, pela sua importância no âmbito escolar, conta com o maior número de pesquisas e publicações tanto na área da Psicologia Educacional quanto na Psicologia Esportiva (veja entre outros Giess-Stueber, 1991; Hecker, 1971; Hecker, Kleine, Wessling-Luennemann & Beier, 1979; Wessling-Luennemann, 1985; Winterstein, 1991). No Brasil a maioria destes estudos ficou limitada aos modelos americanos de McClelland e Atkinson. Isto pode ser verificado em Mercuri (1982) que apresenta um resumo crítico dos trabalhos desenvolvidos sobre motivação no Brasil até 1975, na área de formação de professores.

O MOTIVO DE REALIZAÇÃO

A motivação para a realização é definida por Heckhausen (1965, p.604) como o processo em busca da melhora ou manutenção da própria capacidade em todas as atividades nas quais existe uma norma de qualidade (onde se pode medir qualitativamente o próprio desempenho) e onde a execução pode levar a um sucesso ou a um fracasso.

Não são em todas as ações que objetivos de rendimento são perseguidos, segundo Heckhausen (1974b, p.149; 1980, p.112) para se caracterizar o resultado de uma ação como sendo de rendimento devem ser preenchidos os seguintes requisitos:

1. Deve ter sido alcançado um resultado passível de objetivação.

2. O resultado da ação deve estar relacionado a uma norma de esforço, que pode ser utilizada como escala para a sua avaliação.

3. As exigências da ação avaliada não devem ser muito difíceis, nem muito fáceis, ou seja, a ação precisa ser passível de ser realizada com sucesso ou fracasso, ou pelo menos exigir um gasto de força e tempo.

4. A norma de dificuldade deve corresponder uma norma de qualidade, que deve estar relacionada com o resultado da ação, ou seja, ela deve ser vista como indicador de capacidade.

5. O resultado da ação deve poder ser atribuído ao sujeito que a pratica, isto é, a ação é intencionada e realizada pelo próprio sujeito.

6. O resultado da ação não deve depender somente da capacidade do autor da ação; quanto mais corresponder ao seu esforço, maior será a avaliação do resultado como rendimento.

A partir destas condições pode-se inferir que existem importantes fatores que determinam o motivo de realização, como por exemplo, o nível de aspiração, a norma de referência utilizada na avaliação dos resultados e a atribuição das causas de possíveis sucessos ou fracassos feita pelo sujeito da ação.

O motivo de realização é responsável pelo desencadeamento de ações que tem em suas características a busca da realização de rendimentos. Nos inúmeros estudos sobre o motivo de realização ficou constatado que o indivíduo possui geralmente duas disposições ou tendências de personalidade: medo do fracasso e esperança no sucesso (Heckhausen, 1963, 1965, 1974b, 1977, 1980; Schmalt, 1973, 1974, 1976a, 1976b, 1976c).

Determinantes do Motivo de Realização

Nível de Aspiração

Partindo do pressuposto de que na Motivação para a Realização nos ocupamos com o alcançar ou não de objetivos, então o Nível de Aspiração (NA) é um de seus componentes principais.

O NA é definido por Frank (1935, apud Weiner, 1988, p.134) como o nível de um rendimento futuro que uma pessoa procura alcançar de maneira explícita numa determinada tarefa, conhecendo seu nível de rendimento alcançado nesta mesma tarefa anteriormente.

A determinação do NA inclui a escolha de uma em meio a várias alternativas diferentes (Weiner, 1988, p.134). As expectativas podem corresponder ao nível de capacidade do indivíduo ou não. Da mesma forma os objetivos colocados podem ser alterados após uma ação lograda ou não lograda.

De acordo com a teoria dever-se-ia reduzir ou manter seu NA após uma ação não lograda ou elevá-lo ligeiramente após uma ação lograda. A elevação ou mesmo a manutenção persistente de um objetivo após sucessivos insucessos são considerados, por exemplo, como colocação inadequada do NA (veja Festinger, 1942; Fuchs, 1984; Hoppe, 1930; Jucknat, 1937; Lewin, Dembo, Festinger & Sears, 1944).

Indivíduos com Motivo de Realização adequado escolhem metas que se encontram em um nível médio de dificuldade, compatíveis com suas capacidades (Atkinson, 1957, p.368), onde um resultado positivo depende do próprio esforço (veja a este respeito as críticas de Kloep, 1982). Pessoas com medo do fracasso escolhem, via de regra, objetivos que se encontram abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente ou inadequadamente acima destes (Atkinson, 1957, p. 369; Heckhausen, 1963; Meyer, Heckhausen & Kemmler, 1965; Schmalt, 1976b, 1976c). Objetivos colocados abaixo de rendimentos anteriores são facilmente alcançados evitando assim possíveis insucessos. Isto, no entanto, tem por consequência, que a falta de esforço, na realização do objetivo impossibilita a vivência plena de sucesso. Objetivos colocados muito acima das próprias capacidades podem justificar fracassos inevitáveis.

Um modelo clássico do processo de colocação do NA, foi desenvolvido por Lewin et alii (1944) (veja FIGURA 1), onde "Discrepância de Objetivo" é a diferença entre o objetivo da ação e o último rendimento alcançado. Na opinião de Heckhausen (1980, p. 221) este dado é decisivo no processo de motivação. Se o objetivo da ação é mais alto do que o último rendimento a "Discrepância de Objetivo" é positiva, se o objetivo é mais baixo, então ela é negativa. A diferença entre o rendimento alcançado e o próximo objetivo colocado é denominado "Discrepância do Objetivo Alcançado".

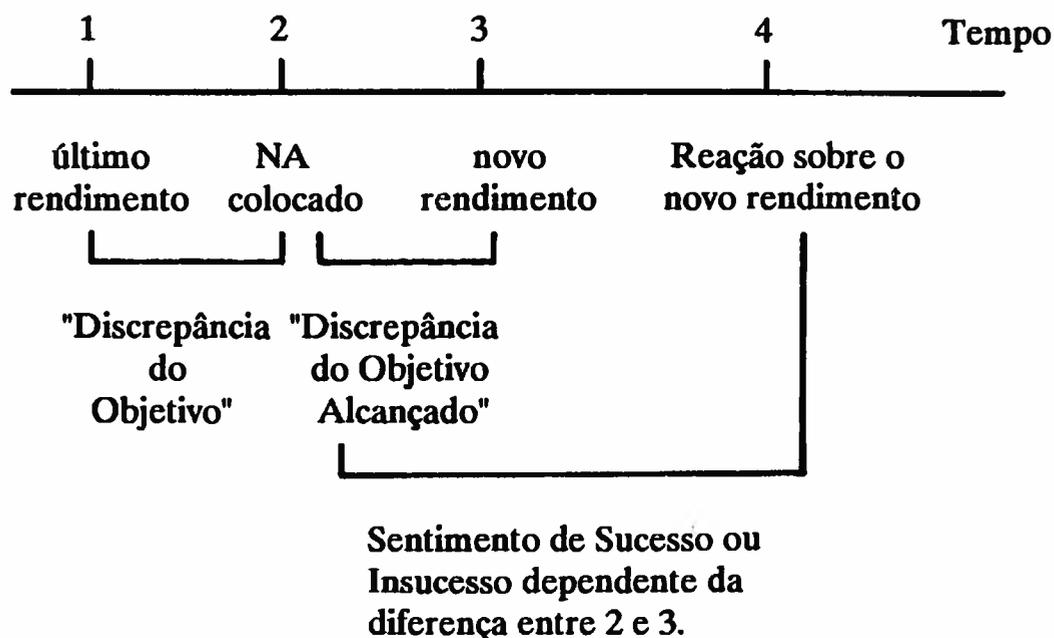


FIGURA 1 - Sequência típica em uma situação de colocação de NA (Lewin et alii 1944, p. 334)

Atribuição

Após uma ação realizada com sucesso ou fracasso, o indivíduo busca causas que expliquem estes resultados. Esta explicação é denominada atribuição causal ou simplesmente atribuição (Heider, 1958; Weiner, Frieze, Kukla, Reed & Rest, 1971).

A atribuição tem sido constante objeto de estudo nas pesquisas sobre o motivo de realização nas últimas décadas (veja Heckhausen, 1972, 1974a; Meyer, 1973; Weiner, 1988; Weiner et alii, 1971).

Uma diferenciação básica entre dois grupos de fatores dos quais depende o resultado de uma ação - fatores da pessoa e da situação - foi formulada por Heider (1958). Weiner (1972, 1975, 1988) partiu destas causas e da teoria de "Expectativa X Valor" de Atkinson (1957) e desenvolveu uma teoria onde a atribuição e o motivo de realização estão ligados intimamente, agrupando as causas com as dimensões de dependência pessoal (Locação) e estabilidade no tempo (veja FIGURA 2).

Os fatores causais que Weiner e seus colaboradores (1971, p.2) apresentam neste esquema, não são capazes de explicar todas as situações de rendimento (veja Knoerzer, 1976, p.180), mas mesmo assim elas contribuíram com uma série de indícios para o estudo do motivo de realização. Investigações de Meyer (1973) trouxeram evidências para a suposição de que existem diferentes formas de atribuição em função de diferentes características de motivação. Neste estudo os sujeitos trabalharam em tarefas de raciocínio onde vivenciaram sucessos ou fracassos. Os resultados mostraram que indivíduos com esperança no sucesso atribuíam claramente objetivos alcançados à própria capacidade enquanto que seus insucessos eram pouco atribuídos a este fator. Indivíduos com medo do fracasso por outro lado, atribuíam sucesso e insucesso, em medidas relativamente iguais, às suas capacidades. Dados semelhantes são relatados por Schmalt (1973) em seus estudos, pessoas com medo do fracasso acentuado também atribuíam seus insucessos a falta de capacidade mas não à falta de esforço próprio.

Estabilidade	Locação	
	Interna	Externa
Estável	Capacidade	Dificuldade da tarefa
Variável	Esforço	Acaso

FIGURA 2 - Esquema de classificação para atribuição de causas de sucessos e fracassos segundo Weiner et alii (1971, p.2).

Norma de Referência

Como terceiro fator importante na determinação do Motivo de Realização surge a Norma de Referência. Heckhausen (1980, p.574) chama a atenção de que para se avaliar resultados de rendimentos é necessário se ter uma referência, ou seja eles tem que ser comparados a algum padrão definido anteriormente. Esta comparação pode estar baseada em diferentes pontos de referência que são denominados Normas de Referência.

A comparação de um rendimento com um outro realizado anteriormente pela mesma pessoa (perspectiva longitudinal e intra-individual) é definido como Norma de Referência Individual.¹

Em outro tipo de norma de referência comumente utilizado, a Social, a comparação do rendimento acontece dentro de um determinado grupo de referência (perspectiva transversal e inter-individual). Os resultados, portanto, se referem a uma norma única exigida para todo um grupo.²

Para Heckhausen, (1980, p.576) a Norma de Referência Individual pode influenciar positivamente na motivação porque:

1. resultados de rendimentos iguais ou semelhantes são vivenciados de forma mais variável como sucesso e fracasso.
2. com a independência criada entre a vivência de sucesso e fracasso e a comparação social é incentivada uma colocação mais realista do Nível de Aspiração.
3. expectativas quanto ao sucesso ou fracasso podem estar localizadas em níveis médios de dificuldade, o que possibilita níveis motivacionais altos segundo o modelo de "Escolha de Risco" (Atkinson, 1957).
4. pode ser condição adequada para que a atribuição das causas de sucessos e fracassos seja baseada na capacidade própria e no esforço e não em fatores externos.
5. a auto-valorização positiva ou negativa é maximizada e, através da antecipação do estímulo do auto-valor, também é aumentada a intensidade da motivação.

Professores avaliam constantemente o resultado de rendimentos de seus alunos. Aqui é importante verificar sob que norma de referência eles o fazem, principalmente porque a motivação dos alunos pode ser influenciada pela norma utilizada (Heckhausen, 1980; Rheinberg, 1980; Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982; veja também Wagner, 1982).

¹ Alguns autores denominam esta norma de referência como "avaliação por critério"

² Alguns autores denominam esta norma de referência como "avaliação por norma"

Os professores apresentam diferenças na explicação das causas para fracassos e sucessos de seus alunos em função da norma de referência utilizada por eles nas aulas. Elke (1978, apud Heckhausen, 1980, p.580), por exemplo, pôde comprovar, que professores que utilizam uma Norma de Referência Social predominantemente atribuem sucessos e fracassos no rendimento escolar a fatores estáveis e internos, isto é características dos alunos tais como capacidade e aplicação, enquanto que professores que utilizam uma Norma de Referência Individual recorrem a fatores menos estáveis e externos.

Uma correlação entre predominância de Norma de Referência Social de professores e manifestação de Medo do Insucesso em seus alunos puderam ser verificados nos estudos de Kraeft & Krug (1979); Rheinberg, Krug, Luebermann & Landscheid, (1980); Rheinberg, Kuehmel & Duscha (1979); Rheinberg & Peter (1982); Rheinberg, Schmalt & Wasser (1978), puderam verificar, depois de dois anos de investigações, diferenças no "auto-conceito da capacidade" dos alunos quando professores aplicavam Normas de Referência diferentes.

No âmbito do esporte Krug, Mrazek & Schmidt (1980) puderam melhorar a motivação para a realização e o comportamento na colocação de objetivos através de um treinamento dado aos alunos integrado às aulas de Educação Física. Neste treinamento era requerido dos alunos, que eles se colocassem objetivos reais e se avaliassem através de uma Norma de Referência Individual.

Também em aulas de Educação Física Wessling-Luennemann (1982c; 1985) após um treinamento de uma semana com professores pôde comprovar, através da observação do comportamento dos professores, uma mudança em sua Norma de Referência, como também, após um ano, mudanças correspondentes nos valores de manifestação motivacional de seus alunos.

ALGUMAS RECOMENDAÇÕES PARA O FOMENTO DO MOTIVO DE REALIZAÇÃO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando se fala sobre fomento do Motivo de Realização é importante ter-se em mente, até por razões éticas, que neste processo não se está buscando maximizar o rendimento do jovem atleta ou aluno, mas sim, fazer com que consigam vivenciar, de maneira mais consciente e não traumatizante, as situações de competição e rendimento.

Baseando-se nos trabalhos de Hecker (1972), Kleine & Wessling-Luennemann (1982), Wessling-Luennemann (1982) e Winterstein (1991), dentre outros, pode-se recomendar algumas medidas que podem auxiliar na adequação do Motivo de Realização. É necessário frisar uma vez mais, que tais recomendações não devem se entendidas como "Receitas", mas sim como mais um auxílio no trabalho de professores de Educação Física, treinadores e educadores de maneira geral.

Estas medidas precisam ser aprendidas tanto pelo aluno, como pelo professor, ou seja, não se consegue alterar um procedimento didático de uma hora para outra, pois é necessário que os indivíduos envolvidos no processo reconheçam a necessidade e a viabilidade das mudanças. É necessário também que o professor consiga junto de seus alunos estabelecer um clima adequado.

1. Devem ser oferecidas atividades com diferentes níveis de dificuldade dentro de uma mesma estrutura de tarefa.

Como já foi esclarecido anteriormente, esta recomendação favorece o estabelecimento de um Nível de Aspiração adequado. Oferecer tarefas com graus de dificuldade diferentes possibilita o acesso à atividade de alunos com diferentes graus de capacidades. Importante aqui é oferecer um espectro de tarefas que vão desde as mais fáceis, realizáveis pelos alunos menos aptos, até aquelas que sejam tão difíceis que os alunos mais aptos não as consigam realizar. Isto possibilita aos alunos menos aptos a ter momentos de vivência efetiva de sucesso, enquanto os mais aptos podem, se assim o desejarem, sempre escolher metas acima das já alcançadas.

Com a observação de que as tarefas devem ter graus de dificuldade dentro de uma mesma estrutura o que se quer é garantir que não se ofereçam tarefas que sejam totalmente diferentes entre si, e que portanto, a mudança de um grau de dificuldade para outro signifique uma melhoria real naquela capacidade.

2. Os alunos devem ter a possibilidade de escolher, por si próprios os níveis de dificuldade das tarefas.

Além de oferecer diferentes níveis de dificuldade em uma mesma estrutura de tarefa é importante que o próprio aluno tenha a possibilidade de escolher o "seu" grau de dificuldade. Assim o aluno passa a comparar seus resultados a rendimento próprios alcançados anteriormente. Isto também favorece o desenvolvimento adequado do Nível de Aspiração como também possibilita melhor conhecimento das próprias capacidades.

3. Durante as tarefas deve se dar tempo suficiente para os alunos experimentarem os diferentes níveis de dificuldade.

Esta é uma forma de levar o aluno a conhecer as suas reais possibilidades. É comum observarmos que professores optam por maior quantidade de exercícios para tornar as aulas menos monótonas, diminuindo assim o tempo de execução de cada uma das atividades. Com isto o aluno mal tem condições de verificar se consegue ou não realizar aquela atividade. O aluno deve ter a possibilidade de experimentar diferentes graus de dificuldade, achar aquele adequado às suas capacidades e treiná-lo.

4. Durante o transcorrer da aula os alunos devem ter oportunidades de perceber e vivenciar sucessos e fracassos que sejam determinados principalmente através da escolha do próprio grau de dificuldade, da capacidade de concentração e da predisposição para o esforço.

A partir do conhecimento de suas próprias capacidades é importante o aluno saber-se responsável pelo estabelecimento de objetivos e sua consecução. A percepção e a vivência de sucessos e fracassos durante as aulas favorecem uma análise mais real de suas causas. Esta análise poderá ser realizada juntamente com o professor, que ajudará o aluno corrigindo desvios de atribuição.

5. A avaliação deverá, sempre que possível, se basear em uma Norma Individual.

É compreensível (e lamentável) que muitos professores, em função das exigências da escola não possam fazer avaliações baseadas numa Norma Individual. Recomenda-se nestes casos um compromisso misto de avaliação onde se possa privilegiar tanto os avanços individuais quanto os níveis médios exigidos institucionalmente. Deve-se, entretanto, durante as aulas, evitar as comparações entre alunos principalmente aqueles com diferenças individuais significativas.

ABSTRACT

MOTIVATION, PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

One of most important aspects in the learning process deals with motivational factors. This paper provides a general overview of the motivation process emphasizing achievement motivation, key to the development of actions leading to performance. Major components of this process are also presented, such as Level of Aspiration, Attribution and Reference Norms. As result, some strategies to develop achievement motivation in Physical Education classes and training are presented.

UNITERMS: Motivation; Achievement motives; Physical education; Sport.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, J.W. Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, v.64, p.359-72, 1957.
- ERDMANN, R. Motivation und Einstellung im Sport. In: ERDMANN, R., Hrsg. *Motive und Einstellungen im Sport*. Schorndorf, Hofmann, 1983. p.13-34.
- _____. *Relativierte Macht: Das Machtmotiv und seine sportpaedagogische Bedeutung*. St. Augustin, Richarz, 1987.

- _____. **Ein Verfahren zur Erfassung von sozialisiertem Einflussstreben (sE): theoretische Ueberlegungen und erste Befunde.** Unveröff, 1979. Diss. - Deutsche Sporthochschule Köln.
- FESTINGER, L. A theoretical interpretation of shifts in level of aspiration. *Psychological Review*, v.49, p.235-50, 1942.
- FUCHS, R. Anspruchsniveau und Risiko als Fuehrungsgroessen menschlichen Handelns. In: HACKFORD, D., Hrsg. **Handeln im Sportunterricht: psychologisch didaktische Analysen.** Köln, Bps, 1984. p.159-209.
- GIESS-STUEBER, P. **Umgang mit Belastungssituationen: motivationstheoretisch begruendete ueberlegungen, Verfahrensentwicklung und empirische Befunde aus dem Wettkampfsport.** Unveröff, 1991. Diss. - Deutsche Sporthochschule Köln.
- HECKER, G. **Leistungsentwicklung im Sportunterricht.** Weinheim, Beltz, 1971.
- HECKER, G. et alii **Interventionsstudien zur Entwicklungsfoerderung der Leistungsmotivation im Sportunterricht.** *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und paedagogische Psychologie*, n.9, p.153-69, 1979.
- HECKHAUSEN, H. Einflusse der Erziehung auf die Motivgenese. In: HERRMANN, T., Hrsg. **Psychologie der Erziehungsstile.** Göttingen, Hogrefe, 1972. p.131-87.
- _____. **Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation.** Eminentem, Hain, 1963.
- _____. **Lehrer-Schueler-Interaktion.** In: WEINERT, F.E. et alii, Hrsg. **Paedagogische Psychologie, Funkkolleg.** Frankfurt, Fischer, 1974a. v.1, p.547-74.
- _____. **Leistungsmotivation.** In: THOMAE, H., Hrsg. **Handbuch der Psychologie.** Göttingen, Hogrefe, 1965. v.2, p.602-702.
- _____. **Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts.** *Psychologische Rundschau*, v.28, p. 175-89, 1977.
- _____. **Motivation und Handeln.** Berlin, Springer, 1980.
- _____. **Motive und ihre Entstehung.** In: WEINERT, F.E. et alii, Hrsg. **Paedagogische Psychologie, Funkkolleg.** Frankfurt, Fischer, 1974b. v.1, p. 133-71.
- HEIDER, F. **The psychology of interpersonal relations.** New York, Wiley, 1958.
- HOPPE, F. **Erfolg und Misserfolg.** *Psychologische Forschung*, v. 14, p.1-62, 1930.
- JUCKNAT, M. **Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein.** *Psychologische Forschung*, v.22, p.84-179, 1937.
- KLEINE, W.; WESSLING-LUENNEMANN, G. **Wie motiviere ich meine Schuelern?** *Grundschule*, v.14, n.10, p.492-94, 1982.
- KLOEP, M. **Zur Psychologie der Aufgabenschwierigkeit.** Frankfurt, Peter Lang, 1982.
- KNOERZER, W. **Lernmotivation.** Basel, Beltz, 1976.
- KRAEFT, U.; KRUG, S. **Beeinflussung von Lehrerverhalten und seine Auswirkungen.** In: ECKENSBERGER, L., Hrsg. **Bericht ueber den 31. Kongress der Deutschen Gesellschaft fuer Psychologie, Mannheim 1978.** Göttingen, Hogrefe, 1985. p.56-8.
- KRUG, S. et alii. **Motivationsfoerderung im Sportunterricht durch Leistungsbewertung unter Individueller Bezugsnorm.** *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, v.27, p.278-84, 1980.
- LEWIN, K. et alii. **Level of aspiration.** In: HUNT, J., ed. **Personality and the behavioral disorders.** New York, Ronald Press, 1944. v.1.
- MERCURI, E. **Levantamento bibliográfico sobre trabalhos em psicologia da motivação humana no Brasil.** In: DE LA PUENTE, M., org. **Tendências contemporâneas em psicologia da motivação.** São Paulo, Cortez, 1982. p.221-7.
- MEYER, W-U. **Leistungsmotiv und Ursachenerklaerung von Erfolg und Misserfolg.** Stuttgart, Klett, 1973.
- MEYER, W-U. et alii. **Validierungskorrelate der inhaltsanalytisch erfassten Leistungsmotivation guter und schwacher Schueler des dritten Schuljahres.** *Psychologische Forschung*, v.28, p.301-28, 1965.
- RHEINBERG, F. **Leistungsbewertung und Lernmotivation.** Göttingen, Hogrefe, 1980.
- RHEINBERG, F. et alii. **Beeinflussung der Leistungsbewertung im Unterricht: Motivationale auswirkungen eines Interventiosversuches.** *Unterrichtswissenschaft*, v.8, p.48-60, 1980.
- RHEINBERG, F. et alii. **Experimentell variierte Schulleistungsbewertung und ihre motivationalen Folgen.** *Zeitschrift fuer empirische Paedagogik*, v.3, p. 1-12, 1979.

- RHEINBERG, F. et alii. Ein Lehrerunterschied der etwas ausmacht. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, v.10, p.3-7, 1978.
- RHEINBERG, F.; PETER, R. Selbstkonzept, Aengstlichkeit und Schullust von Schuelern: Eine Laengsschnittstudie zum Einfluss des Klassenlehrers. In: RHEINBERG, F., Hrsg. *Bezugsnorm zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention*. Dusseldorf, Schwann, 1982. p.143-59.
- SCHMALT, H-D. _ *Entwicklung und Validierung einer neuen Technik zur Messung verschiedener Aspekte des Leistungsmotivs: das LM-GITTER*. Unveröff, 1974. Diss. - Fakultat fuer Philosophie, Paedagogik und Psychologie, Ruhruniversitaet Bochum.
- _____. Die Gitter-Technik. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kinder. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und paedagogische Psychologie*, v.5, p.231-52, 1973.
- _____. *Das LM-Gitter: ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern, Handanweisung*. Göttingen, Hogrefe, 1976a.
- _____. *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen, Hogrefe, 1976b.
- _____. *Methoden der Leistungsmotivmessung*. In: SCHMALT, H-D.; MEYER W-U., Hrsg. *Leistungsmotivation und Verhalten*. Stuttgart, Klett, 1976c. p.165-91.
- SCHWARZER, R. et alii. Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schuelers. In: RHEINBERG, F., Hrsg. *Bezugsnormen zur Schulleistung Bewertung: Analyse und Intervention*. Dusseldorf, Schwann, 1982. p.161-72.
- WAGNER, H. Bezugsnormspezifische Lehrerunterschiede im Urteil von Schuelern. In: RHEINBERG, F., Hrsg. *Bezugsnormen zur Schulleistung Bewertung: Analyse und Intervention*. Dusseldorf, Schwann, 1982. p.173-91.
- WASNA, M. *Leistungsmotivation*. München, Reinhart, 1973.
- WEINER, B. *Motivationspsychologie*. Weinheim, Union, 1988.
- _____. *Theories of motivation*. Chicago, Markham, 1972.
- _____. *Die Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf die Leistung*. Bern, Huber-Klett, 1975.
- WEINER, B. et alii. *Perceiving the causes of success and failure*. New York, General Learning, 1971.
- WESSLING-LUENNEMANN, G. *Durchfuehrung einer Wahlversuchsordnung im Sportunterricht der Grundschule und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des Leistungsmotivs*. Unveröff, 1977. Diplomarbeit, PH Rheinland, Abt. Aachen.
- _____. *Lehrertraining zur Leistungsmotivationsfoerderung im Sportunterricht: Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungskonzeption*. Unveröff, 1982. Diss. - Deutsche Sporthochschule Köln
- _____. *Motivationsfoerderung im Unterricht*. Göttingen, Hogrefe, 1985.
- WINTERSTEIN, P.J. *Leistungsmotivationsfoerderung im Sportunterricht*. Hamburg, Kovac, 1991.

Recebido para publicação em: 03/02/92

ENDEREÇO: Pedro José Winterstein
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
13084-100 - Campinas - SP - BRASIL