



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELLE BARRINUEVO ZAMBON

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL E A PRODUÇÃO DE
TEXTOS NA ESCOLA**

Londrina
2015



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

FRANCIELLE BARRINUEVO ZAMBON

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL E A PRODUÇÃO DE
TEXTOS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Édi Rufini.

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z24Q Zambon, Francielle Barrinuevo.

A qualidade motivacional e a produção de textos na escola / Francielle Barrinuevo
Zambon. – Londrina, 2015.
138 f. : il.

Orientador: Sueli Édi Rufini.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Motivação na educação – Teses. 2. Autodeterminação (Educação) – Teses. 3.
Qualidade motivacional – Teses. 4. Escrita – Teses. 5. Redação - Teses. I. Rufini, Sueli Édi. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

FRANCIELLE BARRINUEVO ZAMBON

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora : Prof^a Dr^a Sueli Edi Rufini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Londrina, 26 de Fevereiro de 2015.

DEDICO

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo

Meu Senhor e salvador, sentido de todo meu trabalho e existência.

A Rodrigo Eduardo Zambon

Esposo, amigo incentivador em todos os momentos.
Pelo amor e apoio com que tem me amparado nas alegrias e tristezas.
Com amor!

A Davi Barrinuevo Zambon

Filho muito amado, que me enche de força e orgulho. Obrigada, por seu amor gratuito e verdadeiro.
Com amor!

Aos meus pais, irmãs e sogros

Pelas palavras e exemplos de carinho, coragem, honestidade, perseverança, fé.
Com amor!

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Sueli Édi Rufini

Pela ajuda sempre oportuna, pela docilidade e paciência nas palavras proferidas, pelo exemplo entusiasta e genuíno com que me motiva a continuar no processo de pesquisa.

Sinceros agradecimentos!

Ao Professor Dr. José Aloyseo Bzuneck

Pelos ensinamentos singelos e profundos, pela disponibilidade, pela partilha, por dar-se um pouco a nós.

Sinceros agradecimentos!

À Profª Drª Evelyn Boruchovitch

Pela generosidade nos elogios, por fazer parte deste momento especial e por contribuir de forma tão valiosa.

Sinceros agradecimentos!

Aos professores do Mestrado

Pelos ensinamentos tão fundamentais neste processo.

Sinceros agradecimentos!

Aos colegas do Mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

Em especial, a Maria Fernanda Cunha de Oliveira.

Sinceros agradecimentos!

Ao secretário do Programa de Mestrado, Emilson José Rosa

Pelas orientações e intervenções, pela paciência e carinho no tratamento dispensado.

Sinceros agradecimentos!

Às escolas participantes

Pela gentileza de contribuírem com este momento.

Sinceros agradecimentos!

RESUMO

Entre os inúmeros problemas que permeiam o contexto escolar está a desmotivação. Os estudos que envolvem o tema ressaltam que alunos desmotivados não se dedicam às atividades e, conseqüentemente, não aprendem de modo saudável. Uma qualidade satisfatória de motivação pode refletir positivamente, tanto desenvolvimento escolar como na atuação desses alunos como cidadãos. Compreender os motivos que levam os estudantes a realizar atividades específicas e conhecer suas necessidades torna-se, portanto, uma prioridade à promoção de aprendizagem saudável. Com o apoio da Teoria da Autodeterminação, foi realizado um estudo de caráter exploratório, orientado pela seguinte questão de pesquisa: qual é a qualidade motivacional apresentada por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, para a produção de textos? Objetivou-se levantar evidências de validade psicométrica de um instrumento de avaliação da qualidade motivacional de estudantes para a produção de texto na escola; avaliar a motivação de 617 estudantes para produzir textos; analisar os diferentes contextos percebidos pelos participantes a respeito do processo de produção de texto e indicar as possíveis diferenças de desempenho dos participantes comparados por idade, sexo, instituição (pública ou privada), ano escolar (ensino fundamental e médio) e período de ensino (matutino e vespertino). Os participantes responderam um instrumento do tipo Likert. Os dados obtidos foram analisados a partir do referencial teórico da Teoria da Autodeterminação. As implicações educacionais dos resultados são indicadas com o intuito de fomentar uma reflexão com base no conhecimento de um recorte da realidade motivacional articulada à produção de textos. Com isso, pretende-se possibilitar novas pesquisas sobre essa temática e oportunizar intervenções, estratégias docentes, relacionando a teoria à prática e visando à promoção de aprendizagem saudável, significativa e autônoma na escrita dos alunos.

Palavras-chave: Qualidade Motivacional. Teoria da Autodeterminação. Produção de textos.

ZAMBON, FrancielleBarrinuevo. Motivação para produzir textos na escola. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

Among many problems which permeate the school context, there is the lack of motivation. Studies involving the issue have noted that unmotivated students are not dedicated to the activities and therefore do not learn in a satisfactory and healthy way. A satisfactory quality of motivation can reflect positively both in the academic development and in acting as citizens. Understanding the reasons that lead students to undertake specific activities and know about their needs become, therefore, a priority for the healthy development of learning. With the support of the Theory of Self-Determination, An exploratory study was carried out, guided by the following research question: What is the motivational quality presented by a group of 8th grade students of elementary school and 2nd year students of high school for the production of texts? The objective was to collect evidence of psychometric validity of an evaluation instrument of the motivational quality of students for text production in school; assess the motivation of 617 Londrina students to produce texts in school; analyze the different contexts perceived by the participants regarding the text production process and indicate possible differences in performance compared to the age of the participants; sex; institution (public or private) school year (elementary and high school) and teaching period. The participants answered the questionnaire in Likert type of scale. The obtained data were analyzed according to the theoretical framework of the Theory of Self-Determination. The educational implications of the results are shown in order to foster a reflection based on the knowledge of a part of the motivational reality articulated to the production of texts. Therewith, it is intended to enable further analysis on this theme and create opportunities to interventions, teaching strategies, relating theory to practice and aiming at a healthy, significant and autonomous development in the writing of students.

Keywords: Quality Motivation. Theory of Self-Determination. Text Production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Continuum</i> de Autoderterminação	22
Quadro 2 - Tipos Motivacionais no Âmbito Escolar	34
Quadro 3 - Fatores no desenvolvimento de Motivação para Escrever	43
Quadro 4 - Constructos e Conteúdos dos Itens que Avaliam o Processo de Produção de Textos na Escola	86
Quadro 5 - Conteúdo dos Itens que Avaliam o Processo de Produção de Textos na Escola	98
Quadro 6 - Conteúdo dos itens que Avaliam a Percepção Pessoal ao Produzir Textos na Escola	99
Quadro 7 - Conteúdo dos itens que Avaliam o Destino Dado aos Textos Produzidos na Escola.....	.100
Quadro 8 - Qualidade Motivacional e a Produção de Texto na Escola.102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados Nacionais Retirados dos Periódicos da CAPES	49
Figura 2 - Dados Internacionais Retirados dos Periódicos da CAPES	49
Figura 3 - Sexo dos Participantes da Pesquisa	83
Figura 4 - Tipos de Ensino	83
Figura 5 - Ano escolar	83
Figura 6 - Período de Ensino	84
Figura 7 - Quantidade de Alunos das Escolas Participantes	84
Figura 8 - Mapa dos Valores Próprios	90
Figura 9 - Resultados da avaliação dos tipos de motivação dos 616 participantes.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resumo acerca dos fatores da Análise Fatorial aplicada aos itens da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental	89
Tabela 2 -	Desempenho dos Estudantes na Avaliação dos Tipos Motivacionais	90
Tabela 3 -	Coeficientes de Relação Entre as Variáveis do <i>Continuum</i>	92
Tabela 4 -	Comparação Entre Resultados de Desempenho na Avaliação dos Tipos de Motivação e Sexo dos Participantes	94
Tabela 5 -	Comparação Entre Resultados de Desempenho na Avaliação dos Tipos de Motivação e o Ano Escolar dos participantes	94
Tabela 6 -	Comparação Entre Resultados de Desempenho na Avaliação dos Tipos de motivação e Tipo de Ensino	95
Tabela 7 -	Comparação Entre Resultados de Desempenho na Avaliação dos Tipos de Motivação e Período de Ensino	95
Tabela 8 -	Comparação Entre Resultados de Desempenho na Avaliação dos Tipos de Motivação e a Idade dos Participantes	96
Tabela 9 -	Comparação Entre Resultados de Desempenho na Avaliação dos Tipos de Motivação e as Escolas	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Teoria da Autodeterminação - TAD	19
2.1.1	Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas – TNB	26
2.1.2	Teoria da Avaliação Cognitiva – TAC	29
2.1.3	Teoria de Orientações de Causalidade – TOC	30
2.1.4	Teoria do Conteúdo de Metas – TCM	31
2.2	A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	31
2.3	A MOTIVAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA	37
3.	PESQUISAS RECENTES ACERCA DA MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL	47
3.1	Pesquisas nacionais sobre: motivação, escrita e produção textual e validação de instrumentos avaliativos no bojo escolar	50
3.1.1	Pesquisas na perspectiva da Teoria da Autodeterminação	51
3.1.2	Pesquisas na perspectiva da Teoria de Metas de Realização	53
3.1.3	Pesquisas na perspectiva da Teoria de Atribuições de Causalidade	56
3.1.4	Pesquisas na perspectiva da Teoria de Autoeficácia	59
3.2	Pesquisas internacionais sobre: motivação, escrita e produção textual e Validação de instrumentos avaliativos no bojo escolar	62
3.2.1.	Pesquisa na perspectiva da Teoria da Autodeterminação	62
3.2.2	Pesquisas na perspectiva da Teoria de Metas	67
3.2.3	Pesquisas na perspectiva da Teoria de Atribuições de Causalidade, de Expectativa Valor	72
3.2.4	Pesquisas na perspectiva da Teoria de Autoeficácia	76
3.3	Objetivo Geral	79
3.3. 1	Objetivos Específicos	80

4.	METODOLOGIA	81
4.1	Procedimentos e Locais da Pesquisa	81
4.1.1	Considerações Éticas	82
4.2	Descrição da Amostra	83
4.3	Instrumentos de Coleta de Dados	84
4.4	Análises dos Dados	88
5.	RESULTADOS	89
5.1	Evidências de Validade do Instrumento de Avaliação MPT	89
5.2	Desempenho dos Participantes na Avaliação da Qualidade Motivacional	93
5.2.1	Comparação Entre as Variáveis	94
5.2.2	Análises Correlacionais dos Itens do Segundo Questionário	97
5.2.2.1	Escala do Processo de Produção de texto	97
5.2.2.2	Escala da Percepção do Aluno ao Produzir Textos	98
5.2.2.3	Escala da Percepção do Destino Dado aos Textos	99
6.	DISCUSSÃO	100
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	119
	APÊNDICE A	120
	APÊNDICE B	123
	APÊNDICE C	128
	APÊNDICE D	129
	ANEXOS	130
	ANEXO 1	131

1 APRESENTAÇÃO

A motivação é uma das variáveis psicológicas com implicações para a vida humana. O que motiva o ser humano a realizar simples escolhas e/ou mudá-las, ao longo de sua vida, pode ser explicado por meio do conceito da motivação. Vestir camiseta azul ou verde, viajar para o Japão e não à África, preferir camarão a lagosta, desistir de cursar Engenharia para cursar Administração são ações que podem estar atreladas à concretização de um objetivo e movidas por fatores externos ou internos. A palavra *motivação* é etimologicamente oriunda do latim *movere*, que significa mover; com o avanço da Idade Média, evoluiu para *motivum* e, na língua portuguesa, foi traduzida por *motivo* (ABBAGNANO, 1998). Essa ideia de movimento está associada ao fato de a motivação estimular o indivíduo para a ação.

Schunk, Meece e Pintrich (2014) explicam que a motivação é um estado mental energizante, o qual resulta em comportamentos direcionados a metas, podendo manifestar-se em diferentes contextos: em casa, no trabalho, na academia, na escola, entre outros. Algumas vezes, as pessoas estão imensamente envolvidas no que estão executando (por exemplo, estudando para passar no vestibular), enquanto, em outras ocasiões, elas querem simplesmente divertir-se (como ficar sentado à beira de um rio, num dia quente). Embora os contextos da motivação possam ser diferentes, a ideia subjacente é a mesma: trata-se de atividades direcionadas para uma meta. Em outras palavras, passar no vestibular seria a concretização do objetivo ou meta, e os fatores externos (desejo alcançar essa meta para agradar a família, ter uma profissão, ter boa remuneração, entre outros) ou internos (desejo alcançar essa meta para sentir-me realizado, feliz) seriam as fontes que movem ou mantêm a pessoa envolvida, nesse caso, com os estudos.

Nessa mesma linha de pensamento, Bzuneck (2009, p.9) traduz motivação, ou o motivo, como “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Nesse sentido, pode ser entendida como um fator ou um conjunto de fatores que o indivíduo possui e que o faz agir numa direção ou, ainda, um processo pelo qual uma atividade é instigada e sustentada (mantém-se), em direção a um objetivo (MEECE; PINTRICH; SCHUNK, 2014). Conforme os referidos autores, sempre agimos visando ganhar ou evitar algo, e o motivo é o responsável por fazer as coisas acontecerem, ou seja, serem iniciadas e sustentadas. Comunga-se do pensamento desses autores e foi adotada, neste

estudo, a definição de motivação como um fator ou um conjunto de fatores que o indivíduo possui e que o fazem agir ou manter-se numa direção.

Em concordância com Meece, Pintrich e Schunk (2014) e Bzuneck (2009), estudos recentes da Psicologia têm buscado compreender a motivação como um processo, ao invés de apenas um produto, uma vez que não é possível observá-la diretamente, a despeito de, diante dos comportamentos que ela produz, ser possível inferi-la. Também é consensual entre os pesquisadores da área a noção de que existe uma dinâmica entre tais fatores ou processos, que podem ser explicados por meio do “[...] estabelecimento de metas ou objetivos que requerem o envolvimento físico e mental, por envolvimento físico, entende-se o esforço e a persistência, como mental, o planejamento, a tomada de decisões e a solução de problemas” (ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 100).

A motivação pode ser examinada ou como um traço geral interno, característica presente e comum a todo ser humano, ou como um estado mutável, ou seja, com a especificidade de ser versátil e dinâmica. Sua influência, no comportamento humano, é determinada por múltiplos fatores: *individuais* (personalidade), *contextuais* (escola) e *ambientais* (cultura), que ocorrem nesse processo de estar motivado. E, sob esse aspecto, torna-se fundamental conhecer como cada pessoa reage perante dificuldades, problemas e fracassos, porque são múltiplos os fatores motivacionais, que consistem em expectativas, atribuições e sentimentos, os quais irão auxiliar na superação das dificuldades e na sustentação da motivação (DECI; RYAN; CONNELL, 1985; RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

Além disso, discutir o que motiva as ações do ser humano, segundo Deci e Ryan (2000a), tornou-se questão central e latente no campo da Psicologia, havendo preocupação sobre a melhoria da qualidade da motivação e esforço, para se buscar formas adequadas de motivar as pessoas. É nesse enfoque que a Psicologia tem auxiliado na compreensão das razões que conduzem o ser humano à ação. Entende-se que o objeto da motivação na escola é o aprender, embora o foco deva estar no processo da aprendizagem, que é concebido como o meio para se ter um bom resultado final. Considerando que a motivação tem implicação direta com o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e por ser este um estudo em âmbito educacional, ressalta-se a seguir a importância da motivação para a aprendizagem.

De acordo com Bzuneck, Guimarães e Sanches (2002), a compreensão dos fatores relacionados ao envolvimento dos alunos com a aprendizagem é uma tarefa bastante

complexa, devido à diversidade dos elementos presentes na situação. Dessa forma, os autores visualizam a motivação como uma variável interveniente, a qual inclui tanto elementos internos como situacionais, de sorte a possibilitar o entendimento do envolvimento individual. Há concordância entre diversos autores (BROPHY, 1987, 1998; BORUCHOVITCH; BZUNECK et al., 2009; BZUNECK; GUIMARÃES; SANCHES, 2002; DECI; RYAN, 2000; MEECE; PINTRICH; SCHUNK, 2014) de que estar motivado é uma consideração favorável para que a aprendizagem ocorra de modo satisfatório.

Todavia, ao se considerar os contextos de aprendizagem escolar, alguns fatores que podem influenciar a qualidade motivacional dos alunos devem ser levados em conta. Como a obrigatoriedade da frequência à escola, conteúdos curriculares obrigatórios às vezes dissociados da realidade, professores desmotivadores e autoritários, atividades pouco ou nada desafiadoras, precariedades físicas no ambiente escolar, escassez de recursos tecnológicos, tarefas escolares pouco ou muito desafiadoras, entre outros. Acrescenta-se a esse conjunto a preocupação em focalizar atenção sobre as exigências que devem ser atendidas com êxito, além da satisfação aos interesses familiares e sociais (BROPHY, 1987).

Dessa forma, o mover, fazer e agir ficam comprometidos, pois tais fatores podem enrijecer a aprendizagem, torná-la descontextualizada, entediante e sem sentido, acabando por comprometer a qualidade da motivação. E o fator mais preponderante é que a falta de motivação para aprender “[...] impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e se realizarem como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora” (BZUNECK, 2001, p. 13). Logo, promover reflexão e fomentar práticas que auxiliem na construção de motivação duradoura para escrever torna-se imprescindível.

Concomitantemente à discussão da motivação para aprender, emerge a necessidade de se considerar uma ação essencial no meio acadêmico, a escrita, definida por Bruning e Horn (2000) como uma ferramenta intelectual e social imensamente valiosa, a qual apresenta desafios motivacionais extraordinários. Conforme estes autores, o ato de escrever na escola deveria estar pautado na ideia de compartilhar conhecimentos, pontos de vista e sentimentos. Contudo, na realidade, trata-se de “[...] uma tarefa complexa, demorada, de resolução de problemas em que a motivação é fundamental, mas difícil de estabelecer e manter” (p. 26), pois cabe ao aluno incluir em seu texto o pensamento crítico (a perspectiva, a lógica), posturas retóricas (a descrição, a persuasão) e convenções de escrita (regras ortográficas).

Nesse contexto, mesmo os escritores mais experientes podem entrar em apuros. Eles podem ser muito críticos sobre seu próprio trabalho. Devido à ansiedade, eles podem cair em procrastinação, ou seja, ir deixando para depois ou adquirir outros hábitos improdutivos, como impulsivamente começar a escrever sem reunir as informações necessárias (BOICE, 1994, citado por BRUNING e HORN, 2000). À medida que a emoção se torna negativa, a consequência natural é que os alunos evitem escrever sempre que possível. Inicia-se um ciclo em que a falta da escrita leva à falta de aperfeiçoamento, resultando em muito menos inclinação para continuar.

Uma tarefa difícil e complexa como essa necessita de uma reflexão ainda mais específica. Discute-se a escrita com vistas a beneficiar a produção textual dos alunos do ensino fundamental e médio. Torna-se comum encontrarmos alunos entediados, enquanto outros estão decepcionados com suas produções. Dominar a escrita é uma ação vital para a concretização da aprendizagem como um todo, bem como fator relevante na construção da cidadania, de sorte que analisar as condições em que os alunos escrevem, bem como motivá-los para realizar com qualidade a produção textual, torna-se uma necessidade. Contudo, será que podemos afirmar que todos os alunos são igualmente desmotivados para essa atividade?

No ambiente escolar, existem crenças, compartilhadas por parte da comunidade escolar (pais, professores e alunos), de que os estudantes não são motivados para escrever, de que o desempenho na produção de textos dos aprendizes poderia ser melhor. Ainda se acrescenta que “[...] essa realidade é um agravante muito expressivo no processo de ensino-aprendizagem e pode causar implicações não apenas para o estudo da linguagem, mas para a qualidade do contexto escolar com um todo” (DURÃO, 2011, p. 23), principalmente se for considerado que a capacidade de ler, compreender e escrever é preponderante em todas as disciplinas escolares e para atuação na sociedade. Infere-se que a desmotivação (ausência de intenção para realizar algo), quando presente em um ambiente de ensino, pode refletir negativamente tanto no desenvolvimento acadêmico como na atuação dos estudantes como cidadãos.

Os estudos que envolvem a motivação no contexto escolar ressaltam que existem alunos desmotivados e, assim, não se dedicam aos estudos e têm comprometido seu processo de criação, logo, não aprendem de modo satisfatório e saudável (BRUNING e HORN, 2000;

DA SILVA; DE SÁ, 1997; COSTA; BORUCHOVITCH, 2010; GRAHAM; HARRIS; MACARTHUR, 1993).

Para Bruning e Horn (2000), mesmo que exista uma grande quantidade de conhecimento prático sobre o ensino da escrita, ainda há relativamente pouco conhecimento em termos de análise científica voltada aos fatores motivacionais necessários ao desenvolvimento dessa atividade, considerando que há necessidade de se ajudar os alunos não só a aprender como escrever, mas também como querem escrever, isto é, faz-se necessária uma investigação sobre o que os alunos têm vontade de escrever, bem como em que contexto gostariam de escrever. Assim sendo, compreender os motivos que levam os estudantes a realizar atividades específicas (como a produção de textos) torna-se uma necessidade para um desenvolvimento saudável da aprendizagem.

Tal como Durão (2011), este estudo também abarca questões que são importantes pilares de reflexão a propósito da motivação dos estudantes para a escrita. Pode-se afirmar que todos os alunos são desmotivados para a produção de textos? Quando existir, qual a qualidade motivacional dos estudantes para essa atividade? Existe uma variação dessa motivação entre alunos de instituições públicas e privadas? E, acrescentou-se, existe uma variação dessa motivação em função de sexo, faixa etária, período de ensino e entre o ensino fundamental e médio? Há mudanças dessa motivação no decorrer dos anos, ou seja, altera-se a qualidade da motivação dos alunos para a escrita de textos? Os alunos são autodeterminados para escrever ou necessitam de recompensas externas, ameaças ou punições, a fim de realizar essa atividade? Como motivar os alunos para a realização dessa atividade?

Investigando tais questões e tendo em vista que “[...] uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância nas atividades” (BZUNECK, 2010, p.14), pretende-se responder ao problema: qual é a qualidade motivacional apresentada pelos alunos de diferentes anos do ensino fundamental e médio, para a produção de textos? A partir dessa verificação e das relações possíveis que podem ser estabelecidas entre motivação e escrita, no contexto escolar, pode-se esboçar estratégias que influenciem na qualidade motivacional dos alunos para escrever, dentro e fora da escola, além de responder, se não todas, algumas dessas questões.

O presente trabalho está organizado em seis capítulos. No Capítulo 1, foram descritas definições introdutórias acerca dos constructos estudados – motivação e escrita – apontando-

se a atual situação no contexto escolar, registrou-se o tema, a justificativa e o problema de pesquisa. No Capítulo 2, a opção teórica que embasa o estudo foi apresentada: a macroteoria Teoria da Autodeterminação – TAD – e as cinco miniteorias que completam a macro. Também foi observada a TAD em contexto escolar e, por fim, a motivação para a produção de texto na escola.

No Capítulo 3, enfocaram-se as pesquisas recentes a respeito da motivação no contexto escolar, panorama nacional e internacional, pautando-se nos construtos motivação, escrita e produção textual e validação de instrumentos avaliativos no cerne escolar. O estado da arte se deu nas seguintes perspectivas teóricas: Teoria da Autodeterminação; Teoria de Metas de Realização; Teoria de Atribuições de Causalidade e Teoria de Autoeficácia. Ao término, são explicitados os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 4, os aspectos metodológicos foram enunciados: Metodologia, Procedimentos e Locais da Pesquisa, Procedimentos éticos; Descrição da Amostra; Instrumentos de coleta de dados; e Análises dos dados. No Capítulo 5, estão os Resultados: Evidências de validade do instrumento de avaliação; Desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional e Comparações entre as variáveis e Análises correlacionais dos itens que compõem as subescalas. No Capítulo 6, a discussão foi apresentada, em seguida, vêm as Considerações Finais, seguidas das Referências, Anexos e Apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para facilitar a compreensão e a discussão dos dados coletados, foram selecionadas algumas referências teóricas. Inicialmente, será apresentada a teoria motivacional que norteia este estudo. Nos tópicos seguintes, serão expostas as implicações dessa teoria no contexto escolar e esboçado um aporte teórico sobre a produção de texto na escola.

2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

O constructo *motivação* será analisado à luz da macroteoria elaborada nas décadas de 1970 e 1980, denominada Teoria da Autodeterminação - TAD. As contribuições teóricas advindas dessa perspectiva têm representado caminho significativo e seguro para a compreensão das razões que conduzem os indivíduos ao engajamento e/ou envolvimento nas diversas atividades, ao longo da vida.

Para seus precursores e principais proponentes (DECI; RYAN, 2000; RYAN; CONNELL; DECI, 1995; RYAN; DECI, 2000a 2000b; REEVE, 2004; REEVE; DECI; RYAN, 2004), ser motivado significa ser movido para fazer algo. Uma pessoa que não sente ímpeto ou inspiração para agir é, assim, caracterizada como não motivada, enquanto alguém engajado ou interessado em determinada atividade é considerado motivado. Em outras palavras, todo ser humano é dotado de natureza ativa e propenso ao desenvolvimento saudável e à autorregulação, possui inerente vontade de se desenvolver e de se autorregular, busca ser saudável.

Inspirados em Brophy (1999), Bzuneck, Guimarães e Machado (2006, p.4) afirmam que “[...] nem sempre é fácil verificar se os comportamentos são frutos da desmotivação”. O mais adequado é que a motivação do indivíduo seja inferida mediante observação do comportamento ou do autorrelato¹, embora, para tentar identificar, devam ser levados em conta dois aspectos: *quantitativos e qualitativos*. Os aspectos *quantitativos* se referem à intensidade da motivação, definida como mais ou menos intensa. Brophy (1999) esclarece que “[...] o nível ótimo não está nos extremos, alto ou baixo, mas sim no nível motivacional adequado ao nível de exigência da tarefa”. O autor defende que ambos os extremos são prejudiciais: o ideal é nem alta demais nem tampouco fraca. Bzuneck (2009) chama a atenção

¹ Informação de Rufini, em aula ministrada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, em maio de 2014.

para um fator preocupante e latente no bojo escolar: é “[...] tolerável que um aluno, ocasionalmente, tenha a chama da motivação diminuída ou apagada” o problema reside no fato de haver frequência e persistência dessas “condições negativas” (p. 15).

Os aspectos *qualitativos* dizem respeito às razões motivacionais, extrínsecas e intrínsecas que representam diferenças na qualidade ou tipo de motivação (BZUNECK, 2009). Quando a motivação é controlada, ou seja, de baixa qualidade, é acompanhada de possíveis emoções negativas, como medo do fracasso, alta ansiedade, frustração, irritação, menos envolvimento e decréscimo na qualidade das tarefas. Para ser ideal, a motivação deve ser, segundo Bzuneck (2009, p. 18), “[...] branda e vigilante, caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade”.

No cerne da TAD está a ideia de que todo ser humano é dotado de natureza ativa, voltado para o crescimento e desenvolvimento saudável e para a autorregulação. Toda a ação é movida visando a satisfazer as três necessidades psicológicas básicas e universais: *competência*, *autonomia* e *pertencimento* (expostas a seguir, na miniteoria Teoria das Necessidades Básicas). Atualmente, tem ocorrido uma expansão dos estudos que envolvem a TAD, visto que essa perspectiva abarca diversos contextos de convivência do ser humano, a saber: a) educacional: em pesquisas que abarcam a aprendizagem, a convivência entre professores e alunos, as relações com o desempenho escolar, dentre outras; b) ambiental: em estudos acerca da sustentabilidade; c) empresarial: em abordagens sobre a motivação no mundo do trabalho e nas relações empresariais; d) biológico: nos cuidados com a saúde e alimentação, nos tratamentos médicos, no desenvolvimento físico saudável; e) familiar: no relacionamento entre pais e filhos; f) ambientes virtuais: com estudos que incluem, por exemplo, o papel motivador da violência em jogos virtuais.

Para facilitar a compreensão do constructo motivação, Deci e Ryan elaboraram, em 1985, uma miniteoria denominada Teoria da Integração Organísmica – TIO –, que renovou o conceito básico existente até então de motivação intrínseca versus extrínseca. Tradicionalmente, a motivação intrínseca é concebida como toda ação ou intenção movida e sustentada pela novidade e desafios, não sendo necessárias pressões externas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação nessa é a recompensa. Segundo Deci e Ryan (2000), essa orientação motivacional é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, representando assim o potencial positivo da natureza humana. Já

a motivação extrínseca é compreendida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades.

A novidade apresentada pelos proponentes da TIO está na descoberta de novas possibilidades da motivação intrínseca, isto é, processos motivacionais puramente extrínsecos podem tornar-se motivações internalizadas (foco no modo como são internalizadas). Em outras palavras, as regulações externas podem ser internalizadas e se transformarem em regulação interna e, dessa forma, a motivação extrínseca pode se tornar uma motivação autodeterminada. No contexto educacional, tal teoria auxilia na compreensão de como os estudantes adquirem, internalizam e integram os processos motivacionais extrínsecos, ou seja, compreende-se como a satisfação das necessidades se relaciona com a motivação extrínseca e com o desenvolvimento saudável (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Guimarães (2009) explica que, para haver melhor compreensão dos diferentes tipos de regulação da motivação extrínseca, os proponentes da TIO sugerem o seu desenvolvimento ao longo de um *continuum*, ressaltando a tendência humana de integrar e internalizar os comportamentos extrinsecamente motivados. No *continuum de desenvolvimento da autodeterminação*, percorrem-se dois extremos: desmotivação (ausência total de intenção para agir) até motivação intrínseca (regulação totalmente interna), tendo como intermediários quatro níveis de motivação extrínseca. O conceito de motivação extrínseca diferenciada em tipos variados de autodeterminação, segundo Bzuneck e Guimarães (2010), está apoiado no conceito de internalização, que, ainda conforme os autores, é o processo proativo pelo qual as regulações externas são transformadas em autorregulações (capacidade de internalizar aspectos do ambiente social e integrar esses valores com os seus, com suas crenças e compreensões pessoais).

No Quadro 1, verificam-se os quatro tipos qualitativamente distintos de motivação extrínseca, considerando o grau de regulação e internalização, expressos por meio da seguinte sequência: motivação por *regulação externa*, motivação por *regulação introjetada*, motivação por *regulação identificada/integrada* e, nos pontos extremos, estão a desmotivação e a motivação *intrínseca*.

Quadro 1. Continuum de autodeterminação, tipos de motivação, loci de causalidade e processos correspondentes.

Comportamento	Ausência de determinação		autodeterminado			
Motivação	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	sem regulação	regulação externa	regulação introjetada	Regulação identificada	regulação integrada	regulação intrínseca
Locus de causalidade percebido	impessoal	externo	algo externo	Algo interno	interno	Interno
Processos reguladores	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego envolvimento, recompensas internas e punições	Importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o eu	interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: REEVE; DECI; RYAN, 2004.

A desmotivação, marcada pela ausência de intenção para agir, é seguida por quatro tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca. O primeiro é a *regulação externa*, o tipo menos autodeterminado de motivação extrínseca, em que as ações dos indivíduos se baseiam em controladores externos; eles agem objetivando as recompensas, apenas por obediência ou para evitar uma punição.

Mesmo a *regulação introjetada*, atendendo ao primeiro nível da internalização, é um tipo de motivação extrínseca controlada, porém, por controladores internos. Ou seja, pelas pressões internas e não externas ao indivíduo, como no caso anterior, a ação visa a evitar sentimento de culpa, ansiedade ou para manter a autoestima, o que ocorre porque sua ação não foi internalizada e integrada ao *self* (é a identidade do indivíduo constituído por motivações, cognições e emoções), de sorte que ainda não há prazer, satisfação ou significado na realização da atividade.

Já a *regulação identificada* é um tipo de motivação extrínseca autodeterminada, na qual os indivíduos percebem valor na regulação externa e transformam-na numa regulação interna pessoalmente aceita (DECI; RYAN, 2000). Nesse nível, o envolvimento já pode ser considerado autônomo, porque há atribuição de importância pessoal na ação, é um tipo um

pouco mais estável. O tipo mais elevado de motivação extrínseca é a *regulação integrada*, marcada pela autonomia e ausência de coação, também associada com um funcionamento mais positivo ao desenvolvimento saudável e à mudança comportamental duradoura; as ações são assimiladas ao conjunto que compõe o *self*. Embora ainda se trate de motivação extrínseca, tem sido considerado um modo positivo para o desenvolvimento da aprendizagem saudável. De acordo com Durão (2011, p. 32), os autores da teoria estão unificando esses dois tipos motivacionais (*regulação identificada e integrada*), pois, “[...] por meio de pesquisas empíricas, notaram que estão extremamente relacionados, ao ponto de não ser possível dissociá-los”. De acordo com a autora, a motivação *identificada/integrada* aproxima-se da motivação intrínseca, em seu grau de autodeterminação, entretanto, difere devido ao fato de a *regulação identificada/integrada* ser baseada na importância da atividade para o alcance de metas pessoais. Por exemplo, “fiz porque isso me interessa”. Conforme os estudiosos da área propõem, os reguladores inicialmente externos e seus valores implícitos podem ser internalizados para diferentes graus, por meio dos processos de *introjeção, identificação e integração* (NIEMIEC et al., 2006).

A *motivação intrínseca* é tida como a melhor qualidade motivacional, porém, muito difícil de ser alcançada, especialmente no contexto escolar. Os comportamentos são livres de qualquer controle externo ou interno e, movidos por interesses espontâneos e/ou por satisfação pessoal, são completamente autorregulados, de maneira que a atividade em si é o motivo para realizá-la e o indivíduo se sente competente e autônomo. Guimarães, (2009, p. 37) traduziu motivação intrínseca como

[...] toda ação ou intenção movida e sustentada pela novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio, a participação na tarefa como principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas para seu cumprimento.

A motivação intrínseca se fundamenta no interesse pela atividade em si, ou seja, o indivíduo atribui a si mesmo a causa da sua atividade. Os determinantes da motivação intrínseca constituem a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

De acordo com os autores da TAD (Reeve; Deci; Ryan, 2004), além da motivação intrínseca e extrínseca, as pessoas apresentam tipos qualitativamente diferenciados de motivação: *autônomos* (engloba os tipos autorregulados de motivação extrínseca: *identificada e integrada* e ainda a *motivação intrínseca*) ou *controlados* (engloba os tipos autorregulados

de motivação extrínseca: *regulação externa e introjetada*). Para eles, todo comportamento é intencional, dirigido para algum objetivo, entretanto, os comportamentos intencionais em determinados momentos podem ser *autônomos* ou *controlados*. No primeiro caso, as pessoas mostram-se naturalmente espontâneas e ativas, curiosas e interessadas; para elas, realizar bem uma atividade já contém em si a recompensa ou, ainda, há uma identificação com o valor ou importância da regulação externa, de sorte que as ações se relacionam com esforço, busca de desafio, atenção, persistência, participação ativa, emoções positivas, disposição para permanecer na escola, interesse, satisfação e nível de desempenho (DECI; RYAN, 2008). Um exemplo seria a criança que toma o banho intencionalmente, porque concorda com a importância de parecer asseada ou movida pelo prazer que um banho proporciona, apresentando, por conseguinte, motivação autônoma para essa atividade.

Por outro lado, existe motivação controlada quando as pessoas agem visando a ganhar prêmios ou evitar punições, frequentemente se apresentam desatentas, passivas e mecanizadas. Seguindo exemplo da criança, o comportamento intencional banho é um tipo qualitativamente controlado de motivação, quando realizado, por exemplo, por obrigação ou apenas para evitar a “chateação” de um adulto caso no qual a importância dos benefícios do banho não apresentam significado pessoal, não atende às suas necessidades, aspirações e interesses. Na perspectiva da TAD, Deci e Ryan (2008) buscam desvendar as raízes dessas duas formas motivacionais, identificando a interação entre a natureza inerentemente ativa e as condições ambientais que apoiam ou comprometem essa natureza.

Para ser autônoma, a motivação não pode depender de fatores externos, como prêmio. A intenção, ao realizar algo, deve ser oriunda da vontade própria. Observar a origem da ação é o mais adequado para identificar se a motivação é autônoma ou controlada. Retomando o exemplo do banho, pode-se perceber que a motivação autônoma se manifesta, quando a razão inicial para tomar banho, ou seja, a origem da ação, está pautada no desejo de satisfazer-se, ficar limpo – e não apenas por obrigação ou para evitar uma punição. Bzuneck, Rufini e Oliveira (2011) explicam que as decisões autônomas passaram a ser chamadas de “autodeterminadas” e, reciprocamente, autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia, o que culminou com a adoção do termo *motivação autônoma*. Essa orientação motivacional é propulsora principalmente da aprendizagem e do bom desempenho escolar. No próximo capítulo, discorrer-se-á sobre as implicações da motivação autônoma no contexto escolar, bem como serão descritas as estratégias promotoras dessa forma de motivação.

Diversos estudos evidenciam a qualidade superior da motivação autônoma sobre a controlada, principalmente em âmbito escolar, de sorte que também é notável, na fala dos professores, a preferência por essa forma de motivação (BZUNECK e GUIMARÃES, 2010).

A *motivação controlada* engloba a *regulação externa* e a *introjetada*. A primeira pode ser verificada nos casos em que o envolvimento na atividade ocorre em função e/ou resposta a algo externo (meio para obter resultados, fins extrínsecos), enquanto a *regulação introjetada*, embora parcialmente internalizada, ainda está sob alguma forma de pressão interna à própria pessoa. Vale ressaltar que, quando há um evento externo de natureza controladora, a qualidade da motivação fica prejudicada, porém, mesmo de baixa qualidade, a motivação está presente. Pesquisadores americanos, como Eileen e Jon Gallo (citados por LIEBER, 2013), demonstram grande preocupação em relação aos pais que habitualmente recompensam seus filhos financeiramente. Para eles, a criança que recebe incentivos financeiros para ter boa nota ou bom comportamento “[...] vai crescer e se tornar adulto que tenta comprar amigos e trocar dinheiro por amor”. Já Deci, também citado por Lieber (2013), classifica tal atitude como suborno e alerta para os malefícios que tal hábito pode acarretar para toda a vida dos filhos, tendo em vista que “[...] a aprendizagem não é apenas sobre fazer algo agora, como alcançar boa nota. Estamos falando da aprendizagem que perpassa toda a vida da pessoa”. É como se estivéssemos pagando para a criança tirar boas notas; logo, se tirarmos a recompensa “dinheiro”, a atividade que poderia ser interessante e desenvolvida com prazer se torna enfadonha e sem objetivo e, conseqüentemente, torna a criança menos propensa a voltar a essa atividade livremente. “A teoria levantada aqui é que as pessoas anseiam por autonomia e competência, e uma recompensa como essa enfraquece seu próprio senso de controle”, afirma Deci (2013). Em outras palavras, o ato de estudar é sustentado pela troca do benefício financeiro, de sorte que a ideia de realizar a atividade por ela mesma, pelo prazer em aprender, fica comprometida e até deixada de lado, pois a intenção em estudar passa a ser totalmente controlada por fatores externos.

Ao proporem o *continuum* de autodeterminação, Deci e Ryan (1985) sugeriram que a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca ainda presente em boa parte da literatura atual, deva ceder lugar à predominância dos conceitos motivação autônoma e controlada, porque estes estão intimamente ligados à aprendizagem e motivação, principalmente se se levar em conta que, como sugerem Reeve, Deci e Ryan (2004), os tipos de motivação extrínseca localizada ao longo do *continuum* são resultantes da interação entre o ambiente e as

necessidades psicológicas básicas. Para esses teóricos, quando o contexto sociocultural fornece condições auxiliares para a satisfação da competência, autonomia e pertencimento, as pessoas são capazes e dispostas a internalizar e integrar regulações externas em seu *self*.

Considerando que a motivação é um constructo multifatorial, isto é, composto e influenciado por diversos fatores, não é possível afirmar simplesmente que há pessoas motivadas e outras desmotivadas. É importante ter clareza de que as pessoas apresentam tipos qualitativamente distintos de motivação, os quais perpassam desde uma motivação de alta qualidade até tipos qualitativamente mais pobres de motivação, tidos por inadequados principalmente à situação escolar (DECI; RYAN, 1985, 2008; RYAN; DECI, 2000). Tais diferenças qualitativas apresentadas no *continuum de autodeterminação* (Quadro 1) favorecem a compreensão das razões que movem as ações do indivíduo. Conclui-se, a partir do *continuum*, que o comportamento extrinsecamente motivado pode ser autodeterminado (REEVE et al., 2004). Dada a relevância da TIO para este estudo, será realizado o imbricamento dessa miniteoria com a produção de texto na escola, no item 2.2.

A TAD é uma macroteoria composta por cinco miniteorias, as quais evidenciam aspectos específicos dos tipos de motivação autônomos e controlados, todas elas se ocupando de algum aspecto da motivação humana (DECI; RYAN, 1985). São elas: Teoria das Necessidades Básicas; Teoria da Avaliação Cognitiva; Teoria da Integração Organísmica (citada anteriormente); Teoria de Orientações de Causalidade e Teoria de Conteúdo das Metas. As miniteorias, como se verá na sequência, com base em Deci, Reeve e Ryan (2008), não são excludentes; elas se complementam e podem se transformar em parâmetros de análise para um determinado fenômeno observado, como a motivação de estudantes para a produção de textos na escola.

2.1.1 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas - TNB

Conforme citado anteriormente, a ação humana é movida por necessidades psicológicas básicas e universais: *competência, autonomia e pertencimento*. Tais necessidades são consideradas requisitos essenciais para que seja estabelecido pelo indivíduo um relacionamento efetivo e saudável com seu ambiente, configurando-se ainda em fator imprescindível para a motivação autônoma, de melhor qualidade. As experiências vivenciadas ao longo da vida podem apoiar tais necessidades e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento saudável e a autorregulação (DECI; RYAN, 2004).

É importante ressaltar que as necessidades psicológicas básicas são inatas, compreendem recursos internos que perpassam toda a vida de uma pessoa e são colaboradoras na formação da identidade, na busca e persistência nas atividades promotoras do desenvolvimento de habilidades e capacidades, além de colaborarem no estabelecimento de vínculos sociais, já que, “[...] uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e um efetivo relacionamento do organismo” (GUIMARÃES, 2009, p. 40). Postula-se que, a fim de alcançar as formas autônomas de regulação do comportamento, as interações sociais devem necessariamente apoiar e satisfazer essas necessidades, ou seja, as necessidades psicológicas básicas são imprescindíveis para ocorrer à motivação autônoma. Como os teóricos da TAD propõem que as três necessidades psicológicas são fundamentais para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas, apresenta-se um esboço de cada uma delas.

A *necessidade de competência* é entendida como a capacidade que a pessoa possui de interagir de modo competente ou satisfatório com o seu meio; a necessidade significa a percepção de que ela precisa de algo e é capaz de realizá-lo. Para White (1975), o ser humano revela poucas aptidões inatas para interagir de modo competente, precisando se perceber competente para motivar-se. Assim sendo, perante as necessidades ou instintos, busca exercitar suas habilidades e conhecimentos para se desenvolver, e essa competência teria um aspecto motivacional que orientaria o indivíduo à tentativa de domínio e não de impulso apenas, de maneira que “[...] essa necessidade de relacionamento efetivo com o ambiente foi considerada intrínseca” (GUIMARÃES, 2009, p. 40). Desse modo, o sucesso na realização de uma atividade desafiadora não é sinal da necessidade, mas é o resultado da sensação de ter a necessidade satisfeita. Logo, o prazer e a gratificação por dominar uma atividade desafiadora promovem o sentimento de eficácia e fomentam o desenvolvimento de habilidades de desempenho. White (1975) enfatiza que, para bem realizar algo, o indivíduo deve sentir-se eficaz, caso contrário, não realiza a atividade com competência.

Conclui-se que o comportamento emana da necessidade de competência, quando as pessoas procuram e persistem em desafios apropriados de desenvolvimento e também quando acolhem e mostram interesse por atividades que as testam, informam, desenvolvem, desafiam, ampliam e ajudam a identificar e aprimorar suas capacidades em desenvolvimento, habilidades e talentos sem medo. Ao enfrentar uma situação desafiadora, como realizar uma prova de concurso em que há apresentação dos estudos para uma banca avaliadora, e se,

mesmo com “medo”, há o enfrentamento, pode-se afirmar que a necessidade de competência efetivamente está suprida ou satisfeita. Com efeito, caso houvesse dúvida a respeito da sua capacidade em fazer a prova, a pessoa não participaria do concurso, e a frustração da necessidade levaria à desistência (DECI; RYAN, 2002, 2004).

Já a *necessidade de autonomia* é atendida quando o indivíduo percebe-se origem da ação. Compreende-se, por conseguinte, que o comportamento é autônomo, quando os recursos internos (e a autonomia é um desses recursos) do indivíduo, como interesses e valores, guiam e permanecem na mesma linha do seu modo de se comportar e agir, ou seja, quando autônomos, os indivíduos sentem grande liberdade e pouca pressão e percebem um senso de escolha ou valor sobre se envolver ou não em um dado curso de ação. Para ser autônomo, um comportamento não pode depender de fatores externos, como prêmio, e deve ser iniciado por vontade própria (DECI; REEVE; RYAN, 2004). A autodeterminação possui algumas qualidades. Os proponentes da TAD incorporaram conceitos de outros autores à teoria, como o *locus de causalidade* (DeCHARMS, 1984), *liberdade psicológica* (ROGERS, 1961) além da *percepção de escolha* (DECI; RYAN, 1985), conforme explica Guimarães (2006, p. 1760), “[...] passando a considerá-los qualidades da autodeterminação”; assim, a fim de que a autonomia ocorra, deve haver “[...] *concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade na execução da ação*”.

Ao observar a origem da ação, é possível identificar se o *locus de causalidade* é *interno ou externo*. Sendo *interno*, a origem da ação obviamente é interna, isto é, o indivíduo se percebe autônomo, o comportamento está nele, há alto nível de liberdade e pouca pressão para agir. Já o *locus externo* é mais bem representado pelo termo “marionete”, pois é exatamente assim que o indivíduo se percebe guiado, sem opção de escolher se envolver ou não em determinado curso da ação, total ausência de vontade própria e percepção de escolha. Cabe salientar que as iniciativas, nas diversas áreas do conhecimento, as quais buscam promover a autonomia de acordo com a perspectiva da TAD, devem estar pautadas nos três componentes da autodeterminação – vontade, liberdade e flexibilidade do indivíduo –, que podem ser traduzidos no seguinte pensamento: “[...] a origem da vontade de realizar algo está dentro de mim, tenho liberdade para fazer dessa forma ou de outra e tenho flexibilidade que se resume no tempo e nas estratégias” (Grifos meus).

A *necessidade de pertencimento* é marcada pelo estabelecimento de vínculo afetivo entre pessoas significativas (pais, irmãos, colegas, professores etc.). Conforme Guimarães (2010, p.126), “[...] uma base segura possibilita um ímpeto de exploração para os indivíduos em qualquer fase da vida”; ademais, a qualidade do vínculo colabora para interações pautadas em emoções positivas, como alegria e calma, além de fomentar as ideias de inclusão e aceitação (sentido psicológico de estar com os outros em unidade), as quais auxiliam, ainda, na vontade de internalizar os valores e regras transmitidas por essas pessoas significativas. Em contraposição, quando a pessoa percebe que não está incluída ou que não faz parte, exhibe emoções intensas de ansiedade, depressão, tristeza, desconfiança, preocupação e solidão. Pode-se inferir que a pessoa que possui bons vínculos demonstra baixos níveis de estresse, é menos propensa a se envolver com violência, acidentes, suicídio, abuso de substâncias químicas ou álcool e com promiscuidade sexual (BAUMEISTER; LEARY, 1995; OSTERMAN, 2000, citado por GUIMARÃES, 2010). Por fim, os recursos motivacionais internos (autonomia, competência e pertencimento), ou seja, as necessidades psicológicas básicas são necessárias para promover a motivação autônoma.

2.1.2 Teoria da Avaliação Cognitiva - TAC

De acordo com essa miniteoria, elaborada nos anos 1980 por Deci e Ryan, as condições socioculturais podem alimentar ou prejudicar os processos motivacionais intrínsecos das pessoas. Nessa perspectiva teórica, encontram-se especificações relativas ao modo como a satisfação das necessidades psicológicas se relaciona com a motivação intrínseca e com o desenvolvimento saudável, além de explicar a influência dos eventos externos na ação cotidiana. Postula-se, no bojo da TAC, que os acontecimentos ou eventos externos podem ter dois aspectos funcionais os quais afetam a motivação intrínseca dos alunos: um aspecto de controle (aqueles que pressionam para um resultado específico) e um aspecto informacional (aqueles que comunicam *feedback* sobre a eficácia de modo não controlador) (DECI; RYAN, 1985).

Os autores se esforçaram para descrever os efeitos dos contextos sociais sobre a motivação intrínseca das pessoas. Os eventos externos (recompensa, elogio, supervisões, punição) podem prejudicar a motivação intrínseca, quando percebidos como controladores; os indivíduos podem ser afetados negativamente, no senso de autonomia, devido à pressão para alcançar um resultado ou um modo específico de comportamento. Nesse caso, *o locus de*

causalidade passa a ser *externo*, uma vez que a origem das ações é encontrada fora do indivíduo, que não identifica em si mesmo uma força que dê origem às suas ações. Sendo assim, ao perceber que está sob uma situação altamente controlada, o indivíduo tende a apresentar-se desmotivado ou com motivação sob controle externo (DeCHARMS, 1984).

Nos eventos internos, a percepção individual sobre a origem da ação é interna; assim sendo, o indivíduo realiza a atividade por considerá-la importante ou porque tem vontade de efetivá-la. Quando o *locus de causalidade* é *interno*, com aspectos informacionais (forma não controlada), trabalha-se com a competência dos indivíduos, necessidade que, se desenvolvida de maneira satisfatória, influencia positivamente a motivação intrínseca e promove um comportamento autônomo.

Nas palavras dos autores, claramente se percebem os efeitos motivacionais desencadeados por ambos os eventos:

Quando o evento externo é percebido como uma informação afirmativa sobre a competência (feedback positivo), há aumento da percepção de competência e, como consequência, presença da motivação intrínseca. Quando o evento externo é percebido como uma comunicação sobre a incompetência (feedback negativo), há diminuição da percepção de competência e, desse modo, diminui a motivação intrínseca (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 37).

Por isso, a TAD tem sido utilizada em pesquisas que visam a investigar as causas e os efeitos motivacionais desses eventos.

Outro importante componente da autodeterminação é a liberdade psicológica difundida por Rogers (1969-1972), como a vontade do indivíduo em realizar algo que esteja pautado nos interesses, preferências e necessidades que ele possui. Já a possibilidade de escolha (DECI; RYAN, 1985) não perpassa pela vontade apenas, porém, também está vinculada à alta flexibilidade na tomada de decisão.

2.1.3 Teoria de Orientações de Causalidade – TOC

Deci, Reeve e Ryan (2004) atestam a presença de três tipos de orientações de causalidade e, ainda, que elas refletem a extensão de autodeterminação na personalidade. Quando os indivíduos regulam a si próprios de acordo com suas necessidades, fazem uso de uma orientação de *causalidade autônoma*. Essa orientação de causalidade reflete uma história pessoal de apoios socioculturais e é também associada com um funcionamento mais positivo,

pois favorece o desenvolvimento saudável e a competência, com a presença da motivação intrínseca e/ou dos tipos mais autônomos de motivação extrínseca. A orientação passa a ser *controlada externamente*, quando o indivíduo se apoia em forças de controle para guiar seus planos, de sorte a ser movido por crenças e valores que podem ter sido aceitos, mas são confirmados pessoalmente e não há a atribuição causal. Nessa orientação, o indivíduo é motivado por regulação externa e introjetada. Por último, consta a *orientação impessoal* caracterizada pela ansiedade a respeito de competência. Os autores exemplificam a definição, aludindo a um comportamento advindo do cerne escolar: “[...] quando os alunos fracassam em regular seu comportamento por controles orgânicos seja por orientações de apoio à autonomia ou por controle externo, eles adotam uma orientação de causalidade impessoal, que é associada com a desmotivação”; em outras palavras, a TOC descreve a diferenças individuais referentes às orientações pessoais as quais se configuram em ações que regulam a si próprios, de acordo com as suas necessidades, interesses e valores (DECI; REEVE; RYAN, 2004, p. 40).

2.1.4 Teoria do Conteúdo de Metas - TCM

Essa teoria é a mais recente, por isso, há poucos estudos que a abordam. Deci e Ryan (2008) explicam que, por meio dela, podem ser observadas distinções entre as metas intrínsecas (com vistas ao crescimento pessoal) e extrínsecas (associados ao sucesso financeiro, popularidade e aparência), com reflexo na motivação e no bem-estar. São percebidas menores possibilidades de bem-estar, quando os objetivos são apenas extrínsecos.

2.2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Entende-se que concretizar uma relação entre os estudos que envolvem a motivação e a produção de textos na escola pode compor uma pequena, mas significativa, porção do todo que abarca a aprendizagem no contexto educacional.

Em princípio, apresenta-se a desmotivação, definida como ausência de intenção para realizar algo (DECI; RYAN, 2000). Conforme esses autores, o indivíduo desmotivado não tem intencionalidade em sua ação e falta um senso de causação pessoal para seus comportamentos; por consequência, desvaloriza as atividades que realiza, porque não crê nos resultados desejados. Essa definição ratifica a preocupação dos educadores brasileiros, sobretudo aqueles que atuam no Ensino Fundamental e Médio, e os pesquisadores da área, os quais assinalam um eventual aumento da desmotivação com o decorrer dos anos escolares,

especialmente quando os estudantes avançam no Ensino Fundamental II (GUIMARÃES et al., 2003; BZUNECK; BORUCHOVITCH et al., 2009; BORUCHOVITCH, 2006; NEVES; BORUCHOVITCH; 2007; MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007; SIQUEIRA; WECHSLER, 2006). Os estudiosos sustentam que a ausência de motivação implica queda de investimento pessoal e de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Infere-se que a desmotivação, quando presente em um ambiente de ensino, pode refletir negativamente, tanto no desenvolvimento escolar como na atuação dos estudantes como cidadãos (BZUNECK et al., 2009; 2010).

Devido à ausência da motivação dos estudantes para a aprendizagem escolar, há o enfrentamento diário de inúmeros desafios, a fim de assegurar a aprendizagem. Segundo Rios (2005, p. 61), as recentes investigações sobre motivação têm salientado que “[...] a importância de promover a motivação para assegurar um bom desempenho é um assunto bem documentado pela literatura nos últimos anos”. Pode-se constatar que estudos pautados na motivação, no contexto escolar, têm ressaltado que estudantes desmotivados não se dedicam aos estudos, têm comprometido seu processo de criação e revelam queda no nível da motivação; logo, não aprendem de modo satisfatório e saudável (AZEVEDO; TARDELLI, 2000; DA SILVA; DE SÁ, 1997; MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2000, 2003; VIEIRA, 1998). Conseqüentemente, motivar extrinsecamente os alunos é o meio mais utilizado pelos professores, a fim de fazer com que eles realizem as tarefas solicitadas e se dediquem, mesmo que minimamente, aos estudos, muito embora o mais apropriado seria que toda a comunidade escolar compreendesse o quão importante é propiciar um ambiente de interação satisfatório à aprendizagem, especialmente na adolescência, quando surgem mais conflitos.

Importante esclarecer que não se deve culpabilizar o professor por tal ação, porque há uma série de fatores que podem influenciar e cooperar para a baixa qualidade motivacional dos estudantes: a obrigatoriedade da frequência à escola; conteúdos curriculares dissociados da realidade; professores desmotivados e autoritários; atividades pouco ou nada desafiadoras; precariedades na infraestrutura; escassez de recursos tecnológicos, entre outros. Acrescenta-se a esse conjunto a preocupação dos estudantes em focalizar atenção sobre as exigências que devem ser atendidas com êxito, além de satisfazer aos interesses familiares e sociais (BROOPY, 1987). Tais situações despertam grande apreensão em todos os envolvidos com a aprendizagem (e, obviamente, sobretudo nos alunos), acarretando desmotivação – e aluno

desmotivado não aprende tudo que pode e não desenvolve sua capacidade ao máximo (STERNBERG, 1998).

Sabe-se que, na escola, o aluno necessita se adequar ou se adaptar a normas e condições (muitas vezes precárias, quer na estrutura física, quer na pedagógica) a fim de aprender o mínimo esperado para o seu ano escolar, porém, é patente que os fatores elencados anteriormente colaboram para a baixa qualidade motivacional dos estudantes; todavia, a culpa não deve recair sobre os professores, já que toda a comunidade escolar deve trabalhar para evitar e/ou combater as situações inadequadas ao ambiente saudável de aprendizagem:

O desenvolvimento de um clima favorável contribui muito para que haja a valorização da atividade em si, para a contemplação das necessidades dos estudantes (de competência, autonomia e pertencimento) e, assim, para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca ou ao menos autodeterminada (DURÃO, 2011, p. 158).

Acredita-se que a promoção da motivação autônoma, em contexto escolar, requer a garantia de um ambiente com boas condições, para que a aprendizagem ocorra. É relevante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura, que estimule e viabilize o aprendizado, além de promover ações pedagógicas que favoreçam a interação humana, concomitante à contextualização do que é ensinado. Deci e Ryan (2004) atestam que “[...] todos os estudantes, não importando quão empobrecido ou enriquecido sejam seus ambientes, possuem tendências naturais para o crescimento e necessidades psicológicas inatas que lhes oferecem uma base para uma motivação autônoma e para o desenvolvimento psicológico saudável” (p. 2). Apesar de a propensão natural para a aprendizagem estar presente desde o nascimento dos seres humanos, o meio, ou seja, as interações e as condições ambientais podem enfraquecer ou fortalecer esse estímulo natural. No âmbito escolar, quando ambas são enfraquecedoras, podem contribuir diretamente com a desmotivação. Nessa perspectiva, conhecer a qualidade motivacional e/ou as causas da desmotivação, apresentar estratégias adequadas de ensino e fomentar condições ambientais favoráveis constituem ferramentas essenciais para elevar a qualidade motivacional dos estudantes e garantir o desenvolvimento saudável. Isso ratifica que o objetivo desta pesquisa, a saber, conhecer a qualidade motivacional de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, provenientes de escolas públicas e privadas de um município do norte do estado do Paraná para a produção de textos, trará contribuições para a área, haja vista que permitirá traçar o perfil motivacional dos estudantes e inferir ações pontuais para elevar sua qualidade motivacional.

Considerando a motivação (um motivo/fator ou um conjunto de fatores que o indivíduo possui e que o faz agir numa certa direção) como determinante essencial para a aprendizagem, e que alunos autorregulados, em geral, se percebem como competentes, eficazes e autônomos, e ainda que a sua ausência representa queda de investimento pessoal nas tarefas propostas no ambiente escolar, propõe-se uma reflexão acerca da motivação em âmbito escolar, à luz da TAD (ZIMMERMAN, 2006).

Os proponentes da TAD consideram que um tipo qualitativamente adequado de motivação fomenta o envolvimento do estudante, no processo de novas aprendizagens; no engajamento e na persistência em tarefas desafiadoras, contribuindo para o uso adequado de estratégias com emprego de esforço necessário para o exercício de suas habilidades (DECI; RYAN, 2000). Os mesmos autores (2002) defendem que a investigação sobre a qualidade motivacional dos estudantes, tendo em vista os fatores ambientais e suas implicações, na vida deles, é relevante, porque pode auxiliar na compreensão dos motivos ou razões pelas quais um estudante se dedica ou realiza alguma atividade, ajudando ainda na identificação dos eventos que apoiam ou prejudicam os recursos motivacionais dos estudantes. Em outras palavras, favorece a visualização e o entendimento das distorções na qualidade ou tipo de motivação apresentada, mediante as ações.

Dado o papel do *continuum de autodeterminação* mostrado no Quadro 1 e considerando que as regulações externas podem ser internalizadas e se transformarem em regulação interna e, desse modo, a motivação extrínseca pode se tornar uma motivação autodeterminada (DECI; RYAN, 2002), apresentam-se, no Quadro 2, os tipos de qualidade da motivação extrínseca e seus efeitos diferenciados sobre os comportamentos dos estudantes.

Quadro 2. Tipos motivacionais no âmbito escolar

TIPOS DE MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA	RAZÕES PARA REALIZAR UMA TAREFA OU ATIVIDADE	PENSAMENTO
<p>Regulação Externa (Controlada, o <i>locus</i> de causalidade é externo - origem da ação está fora do indivíduo).</p>	<p>O estudante realiza suas tarefas ou atividades somente porque será recompensado (consequência desejada) ou</p>	<p>“Posso ter problemas com a nota, com faltas e/ou com o</p>

	punido, se não o fizer (consequência indesejada).	professor se não fizer, por isso faço o mínimo para não reprovar”.
Regulação Introjetada (Parcialmente internalizada, a pessoa regula sua ação por meio das contingências de autovalor/orgulho ou de ameaças/vergonha/culpa).	É observada em estudante que desempenha sua tarefa ou atividade principalmente porque ficará envergonhado, se tirar notas ruins, ou porque desapontará seus pais.	“Vou sentir peso na consciência se não fizer”.
Regulação Identificada (Internalizada, porém, ainda por motivação externa, há identificação e aceitação com o valor do comportamento).	O estudante desempenha sua tarefa ou atividade porque vê importância pessoal e relação com um objetivo.	“Necessito dessa aprendizagem para realizar metas futuras”.
Regulação Integrada (Internalizada e Integrada, as ações estão todas assimiladas ao <i>self</i>).	O estudante, ao identificar-se com a atividade, decide por realizá-la bem.	“Gosto e acho importante fazer essa atividade, porque amplia meus conhecimentos”.
Motivação Intrínseca (Autodeterminada, as ações estão todas assimiladas ao <i>self</i>).	O estudante desenvolve a atividade por prazer, devido há presença de liberdade, escolha e flexibilidade.	“Tenho satisfação em realizar essa atividade, sinto-me totalmente envolvido por ela, a ponto de não perceber nem o tempo”.

Fonte: Autora da pesquisa.

Por meio da análise do Quadro 2, pode-se verificar como o aluno se insere no *continuum da autodeterminação*, e encontrar pistas acerca do modo de planejar intervenções adequadas a um contexto real, que esteja efetivamente relacionado ao perfil do aluno, da turma, ou ainda comparar a alteração desse perfil motivacional após uma intervenção nos diversos campos do saber, como na prática de produção de textos na escola.

Para a Psicologia Escolar, compreender as razões de determinados comportamentos discentes é um caminho com vistas ao desenvolvimento de intervenções significativas e

efetivamente ligadas à realidade dos estudantes e do contexto em que vivem. Ao avaliar a motivação intrínseca quanto à aprendizagem escolar, Bzuneck e Guimarães (2002) explicam que as pesquisas têm utilizado, como critérios,

[...] A curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas, o tempo despendido no desenvolvimento da atividade, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar e completar a tarefa, o sentimento de autoeficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de selecionar aquela atividade particular e, finalmente, a combinação de todas as variáveis apontadas. (BZUNECK; GUIMARÃES, 2002, p. 3).

Em suma, fica evidente que, apesar da motivação intrínseca parecer mais vantajosa que a motivação extrínseca, ambas são importantes, especialmente se considerar que a motivação extrínseca pode servir de ancoradouro para a motivação intrínseca, na medida em que “[...] os comportamentos são provavelmente sustentados por meio de uma combinação de consequências intrínsecas e extrínsecas” (BORUCHOVITCH; COSTA, 2010, p. 195). Importante esclarecer que as ações do indivíduo não precisam necessariamente percorrer o *continuum*, desde a desmotivação até a motivação intrínseca, segundo já mencionado anteriormente. Os estudantes podem internalizar e integrar as suas ações, configurando-as em autônomas, ao longo do processo de ensino e aprendizagem; para tanto, as necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e pertencimento) devem ser trabalhadas e apoiadas pela prática de todos os envolvidos com a aprendizagem. Conforme se pode verificar no caso do aluno que alega necessitar da aprendizagem para realizar metas futuras, há predominância da identificação e aceitação da ação realizada com seus objetivos pessoais, logo, há emprego de esforço na realização do que é proposto, de sorte que esse aluno sustenta sua ação em vista do seu objetivo.

Diante do exposto, questiona-se: como motivar os estudantes, a fim de que uma atividade pedagógica, como a produção textual, seja iniciada, sustentada e finalizada de modo a promover um desenvolvimento saudável? E, ainda, como despertar curiosidade e a persistência, na realização dessa atividade? Um olhar para a ação docente fornecerá parte dessas respostas. De acordo com Deci e Ryan (2008), o estilo motivacional do professor tornou-se um constructo importante para o cenário educacional, pois a forma como o professor administra a sala de aula influencia o desenvolvimento e os resultados acadêmicos. A qualidade da motivação dos estudantes, em parte, depende da qualidade do perfil motivacional do professor. (DECI et al.1981).

Em princípio, é defendido que o estilo motivacional do professor deve ser o de promotor de autonomia. Um professor com tal estilo motivacional pauta suas ações em três pilares, a saber: 1) adoção da perspectiva do aluno; 2) acolhimento dos pensamentos, sentimentos e ações do aluno e 3) apoio ao desenvolvimento motivacional e à capacidade para a autorregulação autônoma. Também apresenta comportamentos instrucionais, os quais resultam nas seguintes ações: nutre os recursos motivacionais internos; oferece explicações racionais; usa de linguagem informacional, não controladora; é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos e reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos (MACHADO, 2009).

Ao conformar sua ação docente a esses três pilares, há possibilidade de elevar a qualidade motivacional dos alunos; sabendo que ela não é estática, os professores podem desenvolver maneiras de auxiliar a natureza ativa dos estudantes, tendo em vista um desenvolvimento acadêmico saudável – que proporcione uma motivação autônoma ou intrínseca ou as formas autônomas de motivação extrínseca, identificada/integrada. Em contato com um professor promotor de autonomia, os alunos exibem resultados positivos em relação à aprendizagem, porque o vínculo com o professor é uma variável que tem inferência muito significativa na motivação para a aprendizagem.

2.3 A MOTIVAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Como a premissa que perpassa o ensino da língua escrita, nas escolas brasileiras, é a de vincular esse ensino à vida estudantil, cabe a todo aluno, segundo Collelo (2007), “[...] ler para aprender e escrever para comprovar o aprendizado” (p.28). A autora defende que, embora esse seja um alvo perfeitamente legítimo, a ênfase atribuída ao uso restritamente escolar deturpa o eminente potencial da conquista da escrita, “[...] tornando-a artificial e, muitas vezes, desprovida de significado e motivação” (p.28). Para ela, o potencial educativo da escrita configura-se numa conquista indispensável aos estudantes, por conseguinte, fundamental ao cidadão, tornando-se imprescindível ao ser humano, de sorte que o engendramento desse trio resulta em um indivíduo mais autônomo. Parece exagerada tal afirmação, porém, não o é, pelo fato de que a escrita, no bojo acadêmico, é realmente uma habilidade essencial, uma vez que possibilita a comunicação e a demonstração da aprendizagem, a despeito de seu uso ou função extrapolarem fins exclusivamente escolares.

Na vida diária, a escrita apresenta valor, importância e utilidade para a realização das mais diversificadas tarefas, além de auxiliar no desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão.

Desde os tempos mais remotos (homens das cavernas), a escrita tem sido usada pelos indivíduos para imprimir lembranças, transformar, organizar, transmitir conhecimentos, descobrir e compreender melhor o mundo (CALKINS, 2002), inferindo-se que seja uma atividade primária. Para Barbosa (1991), dados históricos revelam que a utilização da escrita, focando o registro do saber, está acompanhada “[...] por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento”, o que contribui para um “[...] processo de acumulação do saber, gerando a possibilidade de criação e de conhecimentos novos a partir do acervo já disponível” (p. 33). No que tange à progressiva socialização da escrita, há de se reconhecer que a transição de conhecimentos orais a escritos veio acompanhada de modificações sociais, cognitivas e comunicativas (SOARES, 1995 citado por RIOS, 2005), modificando o seu uso e função ao longo da história, de maneira a provocar significativas mudanças.

Boruchovitch e Costa (2009) enfatizam que, na atualidade, o uso e a função da escrita referem-se, respectivamente, ao que se pode realizar por meio da escrita (uso escolar e extraescolar) e o que a escrita proporciona ao indivíduo (conquistas pessoais, financeiras e profissionais); em ambas as situações, há o envolvimento de elementos cognitivos e afetivos, embora os professores empreguem boa parte do tempo para ensinar e refinar as habilidades cognitivas associadas à escrita, como ortografia, gramática e pontuação. Como descrito em Rios (2005), uma ampla gama de estudantes evidencia dificuldade em “[...] transmitir ideias, conhecimentos, informações e sentimentos por meio da escrita” (p. 3), dificuldade que é mais evidente em alunos com problemas de aprendizagem e baixo desempenho escolar, contudo, é igualmente percebida em estudantes sem dificuldades aparentes (MACARTHUR; GRAHAM; SCHWARTZ, 1993).

Destarte, o uso e a função estão imbricados. É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar, que são criadas as condições mais favoráveis de aprendizagem. E isso vale para todos os aprendizados, não só o da escrita. A escola, assim, torna-se terreno fértil para produção de um saber mais contextualizado à vida do estudante (JOLIBERT, 1994). No prefácio de Collelo (2007), Brito (2007) ressalta que, em toda a sua história e até nos dias atuais, a escrita

foi produzida e apropriada pelos grupos dominantes e, ainda que sempre tenha havido muitas outras maneiras de ruptura e de disputa, foi e ainda é, “[...] no conjunto de práticas sociais que a escrita revela-se na plenitude de seu potencial, infelizmente nem sempre acessível a todos os que aprendem a ler e a escrever” (p. 29). Freire (1990) vai além, ao afirmar que a linguagem/escrita e o poder estão entrelaçados e constituem tanto um terreno de dominação quanto de possibilidades, cabendo aos envolvidos, principalmente no ambiente escolar, fomentar as “possibilidades”.

De fato, em nossa sociedade, a escrita está associada a uma relação de saber e poder, muitas vezes mais de poder, a qual precisa ser identificada no bojo escolar, ou melhor, desvelada para ser compreendida e quiçá combatida. A esse respeito, vale lembrar os belíssimos ensinamentos deixados por Freire (1990, 1996 e 1997), os quais nos levam à compreensão de que o ler e escrever devem conduzir todos a um processo de libertação que passa pela conscientização, conforme ele desabafa:

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo da escolarização, um mundo fechado, isolado, onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. O outro mundo, o mundo dos fatos, da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, mundo das lutas, injustiças e crises, não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leem nos de jornais, revistas, obras de ficção, etc. (FREIRE, 1997, p. 39).

A dicotomia a que Freire (1997) alude é a mesma que Jolibert (1994) ensina a combater. A autora sugere que, ao propor a escrita de textos, devem-se evitar situações formais (textos que não têm por objetivo outra função senão eles mesmos) e evitar ultrapassar as possibilidades dos estudantes, exigindo mais do que eles podem dar, num determinado momento, “[...] para não correr perigo de transformar a produção de um texto num trabalho penoso” (p. 106). Segundo Jolibert et al. (1994), no que tange à atividade de produção de texto, é importante que o estudante vivencie, ao longo da sua vida acadêmica, experiências que permitam: 1) o entendimento de para que serve a escrita – a sua utilidade e a função, isto é, serve para à comunicação; a contação de fatos; registro de ideias e intenções; 2) o exercício do poder atribuído àquele que domina a escrita, como o de resolver problemas pessoais, fazer rir ou sonhar, reivindicar direitos etc.; 3) vivenciar práticas prazerosas de produção de texto, como inventar, construir e reconstruir textos. Para a autora, realizar uma experiência pessoal da escrita pressupõe uma prática “[...] regular, diversificada, contrastada, ajustada; que nasce de uma familiaridade diária com a produção efetiva de textos e de uma reflexão

metalinguística rigorosa sobre o funcionamento dos textos e da língua” (p. 18), concomitantemente assegurando a vivência das três experiências narradas anteriormente.

Ao tomar por base esse pensamento inicial, pode-se refletir a propósito do significado da escrita e sua função social e escolar, também no aparato legislativo brasileiro. Constam, na sequência, alguns achados sobre a função da escrita no Ensino Fundamental². Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), está preconizado que um dos objetivos do Ensino Fundamental, no 1º e 2º ciclos³, é o domínio da escrita, considerada fundamental para a participação social efetiva: é “[...] por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (p.15). Também nesse documento está evidenciado que, para aprender a escrever, é necessário

[...] Ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 1997, p. 66-67).

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996) –, o desenvolvimento da capacidade de aprender perpassa pelo domínio da escrita, ratificado no art. 32. Em função da importância concedida ao domínio da escrita e levando em conta que a produção de textos tem sido acompanhada por propostas educacionais, sendo concebida nos PCNs como necessária para garantir competência no uso da língua materna, tem-se a seguir uma reflexão acerca da produção de texto, distinguindo-se, em princípio, redação de produção de texto.

Alguns autores (RIOS, 2005; GRILLO, 1995; MARINHO, 1998; AZEVEDO; TARDELLI, 2001) assinalam que houve uma mudança na concepção do sentido da redação para a produção de textos. Costa (2005, p. 16) explica que comumente a redação era focada em seu aspecto gramatical, resultando em um produto: “[...] poucas eram as ocasiões em que a redação estava vinculada a uma necessidade real de comunicação”. Já Geraldi (2002, p. 91) vai além, ao asseverar que, na escola contemporânea, ainda “[...] não se escrevem textos,

¹ Com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade.

² Destarte, o Ensino Fundamental foi dividido em quatro ciclos de formação. O primeiro ciclo refere-se às primeiras e segundas séries, o segundo ciclo a terceira e quarta séries, o terceiro a quinta e sexta séries e por último o quarto ciclo que se relaciona a sétima e oitava séries (PCNs, 1997, p.16).

produzem-se redações”. Em outras palavras, estas nada mais são que simulação e treino do uso da língua escrita apenas, em que as velhas práticas continuam, apesar da alteração no nome: de redação para produção de texto.

Geraldi, desde 1984, se debruça na definição de redação e produção de texto; para ele, conforme já se frisou, na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. “E estas nada mais são que simulação do uso da língua escrita” (2002, p. 91). Na redação, o aluno tem que cumprir uma tarefa solicitada de forma mecânica, sem muitas possibilidades de manifestação pessoal livre; ele a faz para alguém ler ou até mesmo não ler. Por sua vez, na produção de texto, existe uma necessidade de comprometimento e reflexão por parte do aluno, o qual é visto como sujeito. Pereira (2011) traduz essa ideia da seguinte maneira:

O aluno faz uma redação, quando reproduz frases que não são dele, ideias já consagradas, clichês – enfim, quando devolve para o professor a palavra da escola; diferentemente, o estudante produz um texto, quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância e em outras convenções da língua escrita culta, escrever algo original, algo de seu, a expressão de sua visão de mundo. (PEREIRA, 2011, p. 11).

Assim como Pereira (2011), defende-se que há urgência em introduzir novos hábitos e um pouco de fundamentação na prática de escrever em sala de aula. Novos hábitos, pautados na familiaridade diária com a produção efetiva de textos, no entendimento de para que serve a escrita e no que é possível realizar, por meio dela, vivenciar práticas prazerosas de produção de texto, além de garantir uma fundamentação pautada na reflexão e comprometimento.

Discorre-se a respeito da escrita, almejando-se beneficiar a produção textual dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, neste estudo. Se dominar a escrita é uma ação essencial para a concretização da aprendizagem como um todo, bem como fator relevante na construção da cidadania, torna-se imprescindível refutar a ideia de que, para produzir textos, necessita-se de inspiração, ou que se precisa ter dom ou, ainda, domínio gramatical; não obstante, o estudante precisa perceber que há boas razões para escrever, caso contrário, pode sentir-se inibido e desmotivado. Logo, motivar o estudante para a produção textual é uma necessidade. Contudo, será que podemos afirmar que os alunos são realmente desmotivados para essa atividade?

As questões que seguem são retomadas devido à sua relevância para a motivação dos estudantes para a escrita: qual a qualidade motivacional dos estudantes para essa atividade? Existe uma variação dessa motivação entre alunos de instituições públicas e privadas? Existe

uma variação dessa motivação entre sexo, faixa etária, período de ensino e entre o Ensino Fundamental e Médio? Há mudanças dessa motivação, no decorrer dos anos, ou seja, altera-se a qualidade da motivação dos alunos para a escrita de textos? Os alunos são autodeterminados para escrever ou necessitam de recompensas externas, ameaças ou punições, para realizar essa atividade? Como motivar os alunos para a realização dessa atividade?

Concorda-se com a afirmação de que, no ambiente escolar, existem crenças, compartilhadas por parte da comunidade escolar (pais, professores, funcionários etc.), de que os estudantes não são motivados para escrever, e que o desempenho na produção de textos dos aprendizes poderia ser melhor. Durão (2011) ratifica que, quando se remete à qualidade da educação no país, sabe-se que os estudantes poderiam ter melhores rendimentos, sobretudo quanto às habilidades de Língua Portuguesa. Acrescenta que “[...] essa realidade é um agravante muito expressivo no processo de ensino-aprendizagem e pode causar implicações não apenas para o estudo da linguagem, mas para a qualidade do contexto escolar com um todo” (DURÃO, 2011, p. 23), principalmente se considerarmos que a capacidade de ler, compreender e escrever é necessária em todas as disciplinas escolares e para a participação social efetiva.

Colello (2007) reconhece que a dificuldade na produção da escrita é, em grande parte, “[...] consequência de concepções e metodologias de ensino, e das práticas escolares que insistem nos padrões de correção e na prioridade de usos específicos da língua, em detrimento do significado, da vontade de dizer e do equilíbrio das possibilidades de expressão” (p. 43). A autora denuncia que há uma supervalorização do *texto informativo* (informação pela escrita que objetiva a superação das etapas escolares, o acesso à universidade e o ingresso no mercado de trabalho), quando a escola tem à disposição outras possibilidades textuais, como *poemas, contos, cartas, exercícios de ficção, produções humorísticas e teatrais*. Essas outras possibilidades permitem uma manifestação pessoal dos sentimentos, defesa de ideias, fantasias, emoções, que são raramente percebidas nos textos informativos. E é nomeada pela autora como a escrita do transformar, porque abarca a capacidade de (re) criação da realidade (COLELLO, 2007).

Nesse sentido, um olhar mais específico deve ser lançado sobre quem é o produtor de texto. Todo aluno é um produtor de texto? Ainda conforme Colello (2007), o produtor de texto é definido como sendo “[...] o autor, que além de poder escrever palavras e frases, tem a

competência para compor textos, enfrentando os desafios da sua produção, mas também gratificando-os com a possibilidade de dar vida aos seus pensamentos, ideias e fantasias” (p. 30). Em consonância ao pensamento de Geraldi (1984) e Collelo (2007), o produtor de texto é o sujeito/autor capaz de transformar a realidade por meio da escrita.

Conscientes da relevância da escrita para o desenvolvimento do ser humano, Bruning e Horn (2000) perceberam a necessidade de enfatizar e defender a motivação para a escrita. Para os autores, “[...] embora exista uma grande quantidade de conhecimento prático sobre a instrução da escrita, ainda há relativamente pouca análise científica dirigida aos fatores motivacionais críticos ao desenvolvimento da escrita” (p. 26). Visando a favorecer o desenvolvimento da motivação para a escrita, esses autores propuseram quatro conjuntos de condições essenciais capazes de fomentar o desenvolvimento da motivação: 1) *nutrir crenças funcionais sobre a escrita*; 2) *promover o engajamento usando tarefas autênticas de escrita*; 3) *fornecer um contexto favorável para a escrita* e 4) *criar um ambiente emocional positivo*. Devido à aproximação da Teoria da Autodeterminação com tal proposta, apresenta-se no Quadro 3 o resumo de cada conjunto.

Quadro 3. Fatores no desenvolvimento de motivação para escrever. BRUNING e HORN, 2000.

CONJUNTO (objetivos)	CONDIÇÕES DE APRIMORAMENTO DA MOTIVAÇÃO (ações)
<p style="text-align: center;">NUTRIR</p> <p style="text-align: center;">Crenças funcionais sobre a escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um contexto de apoio à escrita e outras atividades de leitura e escrita; • Mostrar como os professores utilizam a escrita, no cotidiano; • Promover atividades escritas que garantam o sucesso do aluno; • Fornecer oportunidades para que os alunos pesquisem e discutam acerca dos temas sobre os quais irão escrever; • Incentivar a escrita breve e diária; • Fomentar a escrita de diferentes gêneros textuais.
<p style="text-align: center;">PROMOVER</p> <p style="text-align: center;">Engajamento usando tarefas autênticas de escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que os alunos escrevam sobre temas de interesse pessoal e para uma variedade e diversidade de audiências; • Estabelecer comunicação com vistas à revisão da escrita; • Integrar a produção textual com outras disciplinas (por exemplo, ciência, matemática etc.).

<p style="text-align: center;">FORNECER</p> <p style="text-align: center;">Contexto favorável para a escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dividir as tarefas de escrita em seções; • Oportunizar ao aluno rever e melhorar o seu trabalho; • Auxiliar os alunos no estabelecimento de metas de escrita nem muito simples nem muito complexas; • Orientar na escolha e uso de estratégias para atingir os objetivos; • Oferecer <i>feedback</i> contínuo, preciso e útil, durante o engajamento da tarefa e sobre o progresso alcançado em direção às metas de escrita; • Utilizar colegas como parceiros, nas turmas de alfabetização.
<p style="text-align: center;">PROPORCIONAR</p> <p style="text-align: center;">Ambiente emocional positivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar escrita com a linguagem oral; • Proporcionar um ambiente seguro para a escrita (um clima de confiança, carinho e interesse mútuo); • Utilizar como fonte de <i>feedback</i> o produto apresentado pelo aluno; • Ajudar o aluno a entender que os sentimentos de ansiedade os quais surgem antes ou durante a escrita são uma resposta fisiológica normal para uma tarefa desafiadora e estimulante.

Os quatro conjuntos focalizados podem e devem ser fomentados com profusão, no bojo escolar, para desencadear um processo de escrita saudável. Rios (2005) traduziu-os do seguinte modo: 1) fomentar crenças positivas a respeito da escrita; 2) favorecer o compromisso dos estudantes com a escrita por meio de metas e contextos autênticos; 3) promover um contexto de apoio e 4) proporcionar um ambiente emocional apropriado à escrita.

Para estimular *crenças positivas a respeito da escrita*, deve-se garantir a compreensão, por parte do estudante, da função social da escrita, conduzindo-o depois a acreditar que possui potencial para desenvolver a escrita, que tem capacidade como escritor e que tem o controle sobre as tarefas escritas. A fim de alcançar tais objetivos, é imprescindível criar uma sala de aula que apoie a escrita e outras atividades de leitura e escrita; mostrar caminhos que os professores pessoalmente utilizam em sua escrita; oferecer tarefas de escritas que assegurem o sucesso dos alunos; promover atividades escritas que sustentem o sucesso do aluno; usar atividades de escrita diárias breves para encorajar a escrita regular em uma variedade de gêneros.

O *engajamento ou o compromisso dos estudantes com a escrita* ocorre por meio de metas e contextos autênticos; isso significa que os alunos devem perceber como a escrita é

significativa, proposital, capaz de permitir e dar voz aos seus pensamentos. Se tal acontecer, haverá engajamento nas atividades, no entanto, para assegurar esse uso significativo da escrita, os passos expostos no quadro anterior devem ser seguidos criteriosamente.

Já para promover um contexto de apoio à escrita, deve-se incluir “[...] o enquadramento de tarefas, práticas e condições de *feedback* susceptíveis de desenvolver habilidades e motivação” (BRUNING e HORN, 2000, p. 31). Para Bruning e Horn (2000), não se trata de uma simples criação de um ambiente alfabetizador rico em textos e imagens. O contexto determina o nível de habilidade necessário para concluir uma tarefa de escrita com sucesso. Para os alunos se empenharem plenamente e terem sucesso na escrita, eles precisam ser capazes de explorar os recursos motivacionais embutidos na tarefa em si (por exemplo, a sua utilidade percebida), em seus próprios interesses e histórias motivacionais e no *feedback* que recebem ou dão, durante o processo de escrita.

Por fim, é imperioso criar um ambiente emocional apropriado à escrita, em que as ideias e os sentimentos podem ser expressos de forma segura. Como explicam Bruning e Horn (2000), o desenvolvimento da escrita envolve desafio e frustração, podendo gerar a ansiedade, considerada até certo ponto normal, afinal, “[...] qualquer um que escreveu experimentou pelo menos alguns sentimentos negativos sobre a escrita” (p.33).

Nota-se que as quatro condições propostas por Bruning e Horn (2000) parecem promissoras para incentivar o desenvolvimento saudável da escrita. Concorda-se com Durão (2011), quando destaca que

[...] Todos esses conjuntos, entretanto, proporcionam o desenvolvimento das três necessidades, iniciando pela autonomia e pela competência, visto que por meio delas tenta-se desenvolver o *locus* de causalidade interno dos alunos para que se sintam autônomos e aptos para realizarem as atividades de escrita. (DURÃO, 2011, p. 153).

Bruning e Horn (2000) enfatizam que a escrita requer uma atenção especial às condições motivacionais. Em consonância com essa ideia, acredita-se que o maior desafio motivacional dos professores é ajudar os alunos a verificar que os benefícios da escrita superam seus consideráveis riscos e esforços.

Assim sendo, constata-se que o estudante deve ser um produtor de texto e que conhecer a qualidade da motivação destes, para tal atividade, é um problema de importante

implicação social e educacional, visto que a ausência de motivação para aprender “[...] impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora” (BZUNECK, 2001, p. 13). De acordo com a TAD, há possibilidades de intervenção nas diversas ações e na organização da escola e da sala de aula, as quais podem melhorar a qualidade motivacional dos estudantes. Todavia, conhecer mais especificamente a motivação de estudantes para a produção de texto é um primeiro passo para promover uma intervenção adequada. Alguns dos autores que desenvolveram estudos internacionais a propósito da motivação e a escrita (PAJARES, 2003; GRAHAN et al., 2012; BRUNNING e HORN, 2000) asseguram que há poucas investigações internacionais a respeito de produção de textos, além de salientar que são inúmeras as deficiências encontradas nessa atividade pelos alunos.

Ainda que os especialistas do assunto sinalizem como limitação a baixa quantidade de pesquisas e as dificuldades inerentes à concretização da produção de texto, é necessário levar em consideração que, a partir dessa verificação e das relações possíveis que podem ser estabelecidas entre motivação e escrita, no contexto escolar, e considerando que “[...] uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância nas atividades” (BZUNECK, 2010, p. 14), pode-se responder ao problema: qual é a qualidade motivacional apresentada pelos alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio para a produção de textos? Refletir sobre esse problema acaba se transformando em uma necessidade para promover um desenvolvimento saudável da aprendizagem. Afinal, estar envolvido diretamente com exigências escolares é condição relevante para que a aprendizagem aconteça: “[...] o aluno só aprende na medida em que estiver nelas pessoalmente envolvido com persistente trabalho mental que, portanto, exige motivação”.

3. PESQUISAS RECENTES ACERCA DA MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: PANORAMA NACIONAL E INTERNACIONAL

A motivação no contexto escolar é objeto de investigação que tem recebido crescente atenção por parte de pesquisadores estrangeiros (BANDURA, 1993; BROPHY, 1999; DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004; PINTRICH, 2003; ZIMMERMAN; BANDURA, 2004) e brasileiros (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES et al., 2010; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2001; COSTA; BORUCHOVITCH, 2002; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011, 2012; NEVES; BORUCHOVITCH; SERAFIM; HONÓRIO, 2005; POLYDORO, 2014; RUIZ, 2000; ZENORINI, 2010), o que contribuiu para a sua notável evolução. A partir da década de 1980, houve significativo aumento no número de pesquisas relacionadas ao construto motivação. Como a motivação é um constructo multifatorial, ou seja, composto e influenciado por diversos fatores, emprestamos o resumo elaborado por Eccles e Wigfield (2002), que classifica as perspectivas teóricas sobre a motivação dos alunos em dois grupos: um com ênfase nos *porquês* e outro nas *causas*.

O primeiro grupo explica as razões que colaboram para o engajamento nas tarefas de aprendizagem (ênfase nos *porquês*), à luz da abordagem Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000), a qual focaliza a motivação intrínseca e extrínseca (CORDOVA; LEPPER, 1996; DeCHARMS, 1968; LEPPER; GREENE; NISBET, 1973; WHITE, 1975); da Teoria de Metas de Realização (AMES, 1992), que diz respeito à meta ou objetivo que a pessoa utiliza, para efetuar uma determinada atividade. O segundo grupo contempla um conjunto de perspectivas para explicar as expectativas de envolvimento/capacidade (ênfase nas *causas*), à luz da Teoria de Atribuições de Causalidade (WEINER, 1976), a qual aborda as crenças pessoais e sua influência sobre as causas de determinados comportamentos; e da Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997), que estuda as crenças, os valores e as expectativas da pessoa para organizar os cursos de ação visando a resultados.

Como o objetivo deste estudo é conhecer a qualidade motivacional de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, provenientes de escolas pública e privada do interior do norte do estado do Paraná, para a produção de textos, tendo como pilares de investigação a motivação no âmbito escolar, a motivação para a escrita/produção de textos na escola e a validação de instrumentos, discorre-se, nos tópicos seguintes, acerca dos principais trabalhos nacionais e internacionais relativos a esses constructos, efetivados nos últimos

quatro anos (2010 até 2014), almejando-se desvelar o estado da arte das principais pesquisas brasileiras e internacionais e seus caminhos futuros. Cabe informar que textos anteriores a estes podem ser consultados em Durão (2011), que realizou levantamento de artigos sobre os mesmos constructos aqui estudados.

Com vistas a esboçar um panorama desses estudos, resumiram-se aqueles que têm relação com e que estão embasados nas teorias citadas. Optou-se pelo detalhamento de pesquisas feitas sob outro enfoque teórico que não a TAD, apenas pelo fato de abarcar uma gama maior de interessados em pesquisar tais construtos. Ressalta-se que, mesmo não trazendo contribuição direta para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, essas teorias e seus respectivos estudos podem fomentar interesse de futuros pesquisadores e diminuir a busca deles por uma perspectiva teórica. Importante salientar que foram igualmente incluídos estudos empíricos à luz da teoria adotada TAD; por meio deles, juntamente com os arrolados nos tópicos 2 e 3, a análise dos dados coletados será realizada com rigor teórico.

Como fonte de pesquisa, foi adotada a base de dados das revistas científicas nacionais, a partir do endereço eletrônico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁴. As revistas nacionais pesquisadas foram: *Estudos de Psicologia* (PUCCAMP); *Psicologia: Reflexão e Crítica* (UFRS); *Psicologia em Estudo* (UEM); *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UNB); *Psicologia e Sociedade* (ABRAPSO); *Educação e Pesquisa* (USP); *Educação por Escrito* (PUCRS) e *Cadernos Cedes* (UNICAMP). Quanto às internacionais, foram consultadas: *British Journal of Education Psychology*; *Learning and Motivation*; *Psychological Bulletin*; *Teaching and Teacher Education*; *Learning and Instruction*; *International Journal of Education Research*; *Psychology in the Schools* e *Journal of Personality and Social*.

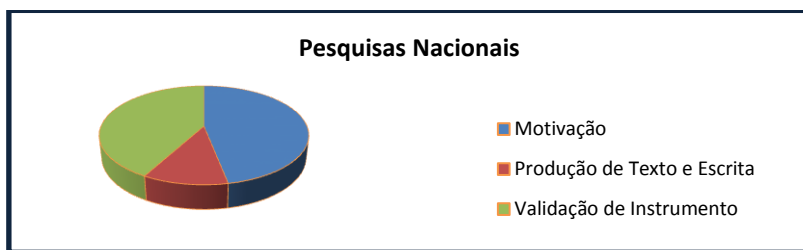
Para sistematizar a pesquisa realizada *online*, foram desenvolvidos dois quadros com a descrição detalhada dos passos (Apêndices A e B). Os quadros foram elaborados para a visualização global da quantidade de trabalhos nacionais e internacionais, em cada área pesquisada. Primeiramente, foram selecionados os periódicos comuns à área da Educação e da Psicologia e, dentre esses, foram consultados artigos desde o ano de 2010 até 2014. Realizou-se acesso ao Portal da CAPES e, tendo escolhido os periódicos, refinou-se a busca, utilizando as seguintes palavras-chave: *motivação e educação* e/ou *motivação e escrita, produção*

⁴ Cf. <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez78.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 2013 a 2014.

textual e/ou escrita e validação de instrumentos; em seguida, foi registrado o ano, volume e edição de cada artigo que contemplava quaisquer dos constructos já nomeados. Portanto, ao final de cada periódico pesquisado, enumerou-se a quantidade de artigos encontrados, cabendo ressaltar que alguns desses artigos foram focalizados a partir do item 3.1, devido a sua pertinência com o presente estudo.

Os periódicos selecionados e o total de artigos em cada um, de acordo com os constructos investigados, foram: a) *Motivação*: 38 nacionais e 181 artigos internacionais; b) *Produção de Texto e/ou escrita*: 36 internacionais e apenas 9 nacionais; c) *Validação de Instrumentos*: 34 nacionais e 25 artigos internacionais. Para facilitar a visualização desses dados, apresentam-se as Figuras 1 e 2:

Figura 1: Dados nacionais retirados dos periódicos da CAPES



Fonte: Autora da pesquisa.

Figura 2: Dados internacionais retirados dos periódicos da CAPES



Fonte: Autora da pesquisa

Nota-se que há uma ampla gama de pesquisas feitas internacionalmente, em comparação com os estudos nacionais. Uma das hipóteses levantadas é a de que tais revistas compilam pesquisas de diversos países, enquanto, no Brasil, há mais publicações nacionais; outra hipótese seria a preferência por publicações internacionais, devido à circulação mais abrangente no idioma inglês.

Nos Apêndices A e B, foram destacadas as quantidades de artigos, evidenciando-se: periódico da publicação; avaliação da CAPES; ano; edição e volume, de acordo com os constructos de interesse desta pesquisa. É oportuno lembrar que foram sintetizados apenas artigos ligados com o contexto escolar e com o processo de ensino e aprendizagem da escrita, em educação formal e não-formal⁵.

Esclarecida a metodologia adotada para a revisão dessas pesquisas, apresenta-se, na sequência, uma síntese de alguns artigos que evidenciam as contribuições do grupo de trabalhos sobre motivação para escrever/sobre escrita, sobre validação de instrumentos avaliativos de motivação e motivação para aprendizagem.

A fim de facilitar a leitura e a compreensão das pesquisas, elas foram divididas em dois grupos: pesquisas nacionais sobre motivação – escrita e produção de texto –, validação de instrumentos avaliativos no cerne escolar; e pesquisas internacionais sobre motivação – escrita e produção de texto –, validação de instrumentos avaliativos no bojo escolar. Cada grupo está dividido em subgrupos, conforme as teorias que mais embasam as pesquisas em motivação escolar, a saber: Motivação Extrínseca e Intrínseca (Teoria da Autodeterminação); Teoria de Metas; Teoria de Atribuições de Causalidade e Teoria de Autoeficácia. Destarte, há dois grandes grupos seguidos dos subgrupos que abarcam os construtos estudados, em conformidade com as principais teorias motivacionais.

3.1 Pesquisas nacionais sobre motivação, escrita e produção textual e validação de instrumentos avaliativos no contexto escolar

Algumas investigações nacionais foram desenvolvidas na última década, a respeito dos constructos aqui pesquisados. Em Durão (2011), Rios (2005), Boruchovitch e Costa (2009), encontram-se revisões significativas da literatura acerca da motivação para escrever, que é o nosso principal objeto de estudo. Almejando continuar a exposição do panorama nacional desses estudos, seguem as principais pesquisas relacionadas com motivação para a escrita/produção de texto, qualidade motivacional e validação de instrumento no contexto

⁵ Conforme Gadotti (2005), educação não formal é toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal, para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população, usualmente ultrapassando os limites do ensino escolar formal e englobando as experiências de vida. Já a educação formal é representada principalmente pelas escolas e universidades.

escolar, entre 2010 a 2014. Segundo já explicado, estão divididas nos dois grupos da motivação: o primeiro, que busca explicar as razões que levam para o engajamento, e o segundo, que focaliza as expectativas.

3.1.1 Pesquisas na perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

A motivação em contexto educativo tem sido objeto de investigação dos estudiosos Bzuneck e Guimarães (1996; 2002; 2003; 2008; 2010, 2012). Esses autores realizaram pesquisas pautadas na TAD, as quais contemplam os níveis da educação: a educação básica e o ensino superior. Um desses estudos foi feito em parceria com outros pesquisadores: Bzuneck, Maciel, Machado e Rufini (2012). Procurou-se descobrir e compreender as razões subjacentes às interações de professores e seus alunos, ou melhor, as diferenças qualitativas das interações empreendidas por dois professores, um com estilo motivacional promotor de autonomia e outro, com uma orientação para o controle.

Num estudo de natureza exploratória, os pesquisadores examinaram as interações entre esses professores e seus alunos da rede pública de ensino do norte do Estado do Paraná. A amostra, em princípio, foi composta de acordo com o desempenho de 39 professores na avaliação do estilo motivacional, mediante a aplicação de um instrumento de autorrelato, abordando problemas na escola. Desse total, dois professores foram escolhidos para que participassem da pesquisa (o professor com pontuação mais alta e o professor com mais baixa pontuação, na avaliação do estilo motivacional). Ambos concordaram em ter suas aulas observadas em sete sessões, com o objetivo de levantar dados para a elaboração de um protocolo que continha categorias de interações capazes de se configurar em controladoras e promotoras de autonomia.

É importante esclarecer que os pesquisadores se basearam na caracterização indicada pela literatura (REEVE et al., 2004); conforme esses autores, o critério utilizado para julgar se a ocorrência de interação se caracteriza como controladora ou promotora de autonomia deve pautar-se na ação do professor em sala de aula. Os pesquisadores, munidos dos protocolos, assinalavam na folha cada tipo de interação observado durante as sessões; tal protocolo já continha os tipos de interações previstos para cada um dos estilos analisados, a saber: *tempo* (ouvir atentamente); *atividade* (modo de mediar a tarefa); *comportamento* (promover condições para a interação do aluno) e *feedback* (modo como é informado o resultado).

Os resultados indicaram que, apesar de terem sido encontradas diferenças entre os desempenhos na avaliação do estilo motivacional, os professores interagiram com seus alunos de modo preferencialmente controlador. No entanto, o professor que promovia a autonomia interagiu de maneira menos controladora, no gerenciamento do tempo destinado para a realização das atividades em classe, quando comparado ao professor controlador, além de oferecer *feedback* informativo⁶. As implicações educacionais dos resultados permitem afirmar, em concordância com a TAD, que o estilo motivacional do professor, que pode controlar ou promover a autonomia, contribui para fomentar a ocorrência de tipos qualitativamente diferenciados de motivação.

Ao término da investigação, a sugestão fornecida pelos pesquisadores é de que se faz necessário aproximar-se mais dos alunos e professores pesquisados; para tanto, ampliar o número de observações, permanecendo maior tempo dentro da sala de aula, o que seria mais adequado e auxiliaria na compreensão da dinâmica da sala de aula. Apesar das limitações encontradas, os autores afirmam que tal estudo trouxe contribuições para a área, com a culminância de um protocolo de categorias de interação para uso em futuras pesquisas.

Em outro estudo relevante Bzuneck, Oliveira e Rufini (2011), objetivando avaliar a qualidade motivacional de 1.381 estudantes do Ensino Fundamental da rede pública e privada do município de Londrina-PR, elaboraram e aplicaram a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental – EMEEF. Na comparação dos níveis de motivação de estudantes de diferentes séries do Ensino Fundamental, entre as variáveis, descobriu-se que a desmotivação e a motivação controlada foram maiores entre os participantes do sexo masculino, quando comparados ao sexo feminino, o qual obteve índices superiores na avaliação da motivação autônoma.

Constatou-se que a desmotivação e a motivação controlada aumentaram conforme a progressão nas séries, ao passo que a motivação autônoma diminuiu. Quando comparados os alunos da rede pública de ensino com os da rede privada, verificou-se que estes foram significativamente mais envolvidos na escola por razões autônomas, enquanto estudantes da

⁶ As interações mais frequentes relativas a essa categoria foram registradas em situações nas quais o professor valorizou, verbalmente ou com gestos, o que o aluno conseguiu fazer. No entanto, tais comunicações não foram feitas com o intuito de levar o aluno a se perceber como melhor do que os outros, mas no sentido de fazê-lo reconhecer sua evolução (2012, p. 197).

rede particular se apresentaram mais desmotivados e motivados por razões controladas externamente. Contudo, os resultados revelaram predominância de motivação autônoma entre os participantes.

As implicações educacionais dos resultados levam a afirmar que tal investigação trouxe contribuição para repensar as estratégias de ensino utilizadas nessa etapa da educação básica? A resposta é negativa, principalmente porque os dados contrariaram as hipóteses de que alunos de instituições públicas conseguem pior desempenho que aqueles das instituições privadas, e o objetivo principal do estudo foi avaliar a qualidade motivacional e não apresentar estratégias de ensino. Para os pesquisadores, é necessário desenvolver estudos futuros mais aprofundados que expliquem, em maiores detalhes, o que possa ter ocorrido, embora eles aconselhem maior investigação também dos dados obtidos, sugerindo isso ocorra “[...] mediante aferição da validade semântica e validação por entrevista, pois é possível que alguns alunos não tenham compreendido muito bem os itens” (2011, p. 60). Apesar dessas recomendações, para os autores do estudo, os resultados foram positivos, pois permitiram identificar possíveis relações entre a motivação e as variáveis como sexo, série e tipo de escola, já que ainda são poucos, em nosso meio, estudos acerca da motivação dessa natureza, além, obviamente, de possibilitar conhecer melhor a qualidade da motivação dos estudantes do Ensino Fundamental.

Em suma, pode-se afirmar que as contribuições teóricas advindas dessa perspectiva TAD, representam caminho significativo e seguro para a compreensão das razões que conduzem os indivíduos ao engajamento e/ou envolvimento nas diversas atividades, ao longo da vida.

3.1.2 Pesquisas na perspectiva da Teoria de Metas de Realização

Abordando a motivação para aprender no Ensino Médio, Santos e Zenorini (2010) tiveram como objetivo construir e avaliar as propriedades psicométricas de uma escala de motivação para a aprendizagem, desenvolvida em duas etapas. Na primeira, os 67 itens baseados na Teoria de Metas de Realização foram submetidos a 11 juízes e à análise semântica de alunos. Na segunda, os 50 itens restantes foram aplicados em 739 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, com idade entre 14 e 20 anos, sendo 55% meninas. Os dados, submetidos à análise dos componentes principais e à rotação *varimax*, resultaram numa escala de 28 itens, explicando 36,11% da variância, que foram categorizados

em meta *aprender* (caracterizada por aquele que busca o crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal, enfrenta os desafios e costuma utilizar-se de estratégias de aprendizagem mais efetivas); meta *performance-aproximação* (seria aquele mais preocupado em demonstrar a sua própria inteligência, sendo que o orientado à *aproximação* busca parecer inteligente, ou ser o primeiro da classe) e meta *performance-avoidância* (aquele que evita qualquer situação em que possa demonstrar a sua incapacidade). A consistência interna das três subescalas, medida pelo alfa de Cronbach, variou de 0,73 a 0,80.

Esse relevante estudo buscou dar uma resposta à necessidade de instrumentos de avaliação, baseando-se em uma abordagem teórica recente sobre a motivação para aprender em alunos do Ensino Médio, além de evidenciar que alguns estudantes têm suas preocupações voltadas para uma aprendizagem de conteúdos que os ajudarão na aprovação nos processos seletivos de cursos superiores, ao passo que outros almejam uma formação mais técnica, com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho. A maioria deles é adolescente e se encontra em processo de formação de identidade, de consolidação de valores e de construção de planos futuros. “A complexidade desse momento e esse conjunto de características reforçam a importância de se intensificar os estudos voltados para essa faixa de escolaridade” (p. 293), afirmam as pesquisadoras.

No entanto, as pesquisadoras destacaram as limitações encontradas. Todas as escolas participantes pertencem a uma mesma região. Outro dado que precisa ser considerado é que o número de participantes de escolas particulares foi bem mais reduzido do que os de escolas públicas. Houve baixa variância explicada do instrumento; para as autoras, uma suposição seria a de que o aumento na possibilidade de escolha nas respostas poderia aumentar a variância. Ao analisar as escalas usadas pelos pesquisadores estrangeiros, especificamente no caso das metas de realização, observa-se que elas disponibilizam uma variedade maior de opções de respostas (sete pontos, cinco pontos, por exemplo), sendo essa uma alternativa a ser investigada em pesquisas futuras com escalas Likert.

Com o intuito de verificar a motivação para a aprendizagem de 429 acadêmicos de uma universidade particular do interior paulista, com idade entre 18 a 44 anos, Alcará, Santos e Zenorini (2013), por meio da Escala de Motivação para a Aprendizagem de Universitários - EMAPRE-U (ZENORINI; SANTOS, 2008), buscaram evidências de validade, além de

investigar a consistência interna e diferenças em relação às variáveis sexo, faixa etária e área do conhecimento.

Os participantes deveriam marcar um dos itens da escala Likert, a saber, concordo (3 pontos), não sei (2 pontos) e discordo (1 ponto), sendo que a pontuação variou de 28 a 84 pontos. *Meta performance-avoidance* (Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim); *performance-approach* (É importante para mim fazer as tarefas melhor que os meus colegas) e *meta aprender* (Faço minhas tarefas, porque estou interessado nelas).

Os resultados mostraram índices aceitáveis de validade e precisão, porém, novos estudos são necessários para ampliar o conhecimento sobre as características psicométricas da escala. Quanto às correlações, o índice moderado encontrado entre a meta *performance-avoidance* e a meta *performance-approach*, segundo os pesquisadores, pode ser um indicativo de que as duas são partes integrantes da meta *performance*, visto que, inclusive, três itens apresentaram carga fatorial em ambos os tipos de metas. O fato de a meta *aprender* não se correlacionar com as demais revela que essa e as metas *performance* são aspectos independentes do fenômeno. Na comparação entre metas e sexo, verificou-se uma diferença significativa na meta *performance-approach*. Quanto à faixa etária, houve diferença na meta *aprender*.

Os pesquisadores destacam que a principal limitação observada nesse estudo psicométrico da escala de motivação para a aprendizagem de universitários foi referente à amostra pesquisada, já que todos os participantes são de uma única instituição de ensino superior. Também comentaram sobre a variância explicada do instrumento, que, em seu total, não chegou a 40%. “Talvez o uso de técnicas estatísticas usadas mais recentemente em pesquisas brasileiras, como o funcionamento diferencial do item DIF, pudesse auxiliar e explorar outros aspectos da estrutura interna da EMAPRE-U” (2011, p. 543).

Contudo, esse trabalho coopera para fomentar ideias de implementação de práticas educativas que favoreçam a construção do conhecimento. Nesse sentido, sugerem que estudos de validade de critério, usando outras informações dos alunos, seriam de grande valia para que se pudesse de fato verificar os efeitos das orientações de metas nos alunos em relação ao desempenho acadêmico, por exemplo. Ainda no que concerne a aspectos psicométricos, seria relevante explorar a relação dos resultados da EMAPRE-U com outros construtos que têm se

mostrado importantes, no contexto universitário, como a integração e a satisfação acadêmica, entre outros.

Pesquisas concretizadas com base nessa teoria têm buscado compreender o que os indivíduos pensam acerca de si próprios, o motivo de se envolverem em determinadas tarefas e por que buscam atingir determinados objetivos, sobretudo acadêmicos. Como há grande carência de investigações nessa área, importante realizar mais estudos pautados nessa perspectiva teórica que apontem alternativas as quais visem à melhoria do ensino nos diferentes níveis.

3.1.3 Pesquisas na perspectiva da Teoria de Atribuições de Causalidade

De Rose e Zambon (2012) realizaram um estudo com 159 estudantes do Ensino Fundamental, com média de 13 anos, de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, tendo por finalidade caracterizar a motivação desses estudantes à luz das contribuições teóricas e das evidências empíricas derivadas das atuais teorias motivacionais, levando em consideração os múltiplos aspectos cognitivos que a influenciam: autoconceito (valores), atribuições de causalidade (crenças) e metas de realização (metas). Além disso, procuraram identificar relações entre motivação e níveis – baixo, médio e alto de rendimento – na disciplina de língua portuguesa.

Os alunos da 6^a e 7^a série foram divididos em três grupos, conforme o rendimento na disciplina citada, o qual foi estabelecido a partir dos conceitos obtidos nos três primeiros bimestres do ano letivo em que ocorreu a coleta de dados. Em seguida, responderam a três instrumentos específicos para avaliação dos constructos motivacionais, a saber: *Escala de Metas Pessoais dos Alunos*, que faz parte do instrumento *Patterns of Adaptive Learning Scales* – PALS (MIDGLEY et al., 2000) e vem sendo amplamente utilizada em pesquisas internacionais para avaliar as metas pessoais dos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Esse instrumento foi traduzido e adaptado para a população brasileira por Zambon (2006). É composto por catorze afirmações referentes às percepções dos alunos quanto aos seus propósitos perante as aulas e atividades da disciplina de língua portuguesa. Cada um dos itens pode ser respondido de acordo com uma escala Likert de cinco pontos (definitivamente não é verdade; pouco verdade; é meio verdade; verdade; muito verdade).

Na escala da *meta aprender* (cinco itens), as afirmações fizeram referência a razões ou propósitos como: melhorar conhecimentos e habilidades; progredir; dominar sempre mais os conteúdos, com inovação e criatividade; aprender algumas novidades; entender a tarefa; aprender o máximo possível. Na escala da *meta performance-aproximação* (cinco itens), as afirmações referiram-se a impressionar os outros e a agradecer o professor. Já na escala da *meta performance-evitação* (quatro itens), as afirmações abordaram aspectos de como evitar o fracasso, parecer incapaz ou estar entre os mais fracos da sala. Foi realizado um teste de consistência interna para os dados coletados por ocasião do estudo. Para a subescala que agrega os itens atinentes à *meta aprender*, o coeficiente de confiabilidade foi de 0,80. Para a subescala que contém os itens relativos à *meta performance-aproximação*, o coeficiente de confiabilidade foi de 0,80. Para a subescala referente à *meta performance-evitação*, o coeficiente de confiabilidade foi de 0,64. Todos os itens apresentaram a correlação item-total acima de 0,20.

Solicitou-se que os adolescentes também respondessem a um questionário de autodescrição *Self-Description Questionnaire II – SDQ* (MARSH, 1990a), traduzido e adaptado para a população brasileira por Zambon e De Rose (2003). Por ocasião do estudo, foram adotadas apenas as seguintes escalas acadêmicas do SDQ-II: escolar geral e português. Cada item é seguido de uma escala Likert de seis pontos (falso; quase sempre falso; mais vezes falso do que verdade; mais vezes verdade do que falso; quase sempre verdade; verdade). Os itens que avaliam o autoconceito escolar geral (nove itens) referiam-se à percepção de habilidades, capacidades e interesse nas matérias da escola em geral (que acessa o autovalor e a autossatisfação). Os itens que avaliaram o autoconceito em língua portuguesa (dez itens) abordaram a percepções de capacidade e interesse em leitura, bem como a percepções das habilidades verbais e de capacidade e interesse em atividades verbais. Realizou-se um teste de consistência interna para os dados coletados por ocasião deste estudo e obtiveram-se os seguintes coeficientes de confiabilidade: 0,88 para a área escolar geral e 0,84 para português.

O propósito do terceiro instrumento, *Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos – EACALE*, foi medir as percepções dos alunos em relação às causas de seu sucesso ou fracasso em atividades relacionadas à disciplina de língua portuguesa, no Ensino Fundamental II. O instrumento aplicado consiste em uma versão desenvolvida por Cabau e De Rose (2004), com base na *Escala de Atribuição de Sidney* –

SAS (*Sydney Attribution Scale*), de Marsh (1984). É composto por doze situações hipotéticas relativas à leitura/escrita características do Ensino Fundamental II envolvendo combinações de dois resultados hipotéticos (situações de sucesso e fracasso) e três tipos de causas (capacidade, esforço e causas externas), totalizando 36 itens. Para cada situação, o aluno teve de avaliar as três possíveis causas (capacidade, esforço e causas externas) e responder a cada uma, considerando cinco opções (falso; quase falso; às vezes falso; às vezes verdadeiro; quase verdadeiro; verdadeiro).

Foram encontradas diferenças significativas quanto ao autoconceito, às atribuições e às metas apresentadas pelos alunos com alto rendimento e os resultados demonstrados por alunos com baixo e médio rendimento escolar, sendo que os alunos com alto rendimento obtiveram autoconceito em leitura e escrita mais elevado, atribuíram mais o sucesso à capacidade e ao esforço e tiveram maior tendência à adoção da meta aprender do que os alunos com notas médias e baixas.

Os achados desse estudo contribuem para destacar a importância do investimento na promoção da motivação dos alunos como uma condição fundamental para a melhoria do rendimento acadêmico. Discutem-se os resultados como indicadores da qualidade da motivação dos estudantes e do engajamento motivacional, bem como a importância da influência do contexto de sala de aula para a compreensão e a promoção da motivação dos estudantes.

Por outro lado, uma limitação a ser considerada foi o fato de a ênfase do estudo ter recaído somente na relação entre os aspectos cognitivos e o rendimento escolar, de maneira que, para pesquisas futuras, as autoras constataram ser necessário o imbricamento do conjunto, tanto dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos contextuais da motivação no ambiente escolar.

Pode-se inferir que os estudos sobre a Atribuição de Causalidade têm mostrado que as causas mais frequentemente utilizadas pelos alunos para explicarem o sucesso e o fracasso em tarefas escolares estão associadas a diferentes resultados psicológicos e motivacionais, tais como expectativas de sucesso futuro, autoeficácia, sentimentos positivos e negativos quanto a si e quanto às tarefas ligadas à aprendizagem. Em outras palavras, atribuem aos fatores capacidade (inteligência, aptidão, mais os conhecimentos e habilidades já adquiridas), esforço

ou falta dele, a outras pessoas (colegas, família, professor), fatores fisiológicos (problema de saúde, humor, dificuldade ou facilidade da tarefa e sorte (ou azar)).

Para Boruchovitch e Bzuneck (2004), é possível e necessário influenciar um aluno, para que ele mude sua atribuição causal, quando ela estiver criando barreira ao esforço de recuperação, tendo em vista que está associada à escolha das atividades, à persistência, ao esforço despendido nas tarefas e aos processos relevantes para motivação e aprendizagem.

Em âmbito geral, os resultados das pesquisas embasadas na Teoria da Atribuição de Causalidade, por sua vez, evidenciam que, se um indivíduo atribui seus fracassos à falta de capacidade, a azar ou a outros fatores fora de seu controle, torna-se necessário uma intervenção, ou seja, um programa que consista em fazê-lo perceber que seu fracasso se deve mais a fatores mutáveis e sob seu controle, e que ter sucesso é, sobretudo, questão de esforço e de boas estratégias, fatores que estão sob seu controle.

3.1.4 Pesquisas na perspectiva da Teoria de Autoeficácia

Estudos no nível do ensino superior foram desenvolvidos por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011). Com o objetivo de analisar a correlação entre autoeficácia na formação e integração ao ensino superior, suas pesquisas envolveram 189 acadêmicos ingressantes dos cursos de Letras, 22 (11,8%), Matemática, 18 (9,6%), Administração de Empresas, 114 (60,9%) e Tecnologia da Informação, 33 (17,6%) de uma instituição privada localizada na região metropolitana de São Paulo. A maioria (n = 153; 81%) estava matriculada no período noturno, com apenas 29 (15,9%) no período matutino, dado possivelmente relacionado ao fato de que 160 (84,7%) dos estudantes trabalhavam e ao oferecimento de somente dois cursos, no período matutino.

Essa pesquisa usou três instrumentos para coletas de dados: *Questionário de Caracterização*, para obter informações sobre as características de entrada dos estudantes no ensino superior; Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010), visando a identificar a percepção dos estudantes em relação às suas crenças de autoeficácia na formação superior; e o terceiro instrumento foi o Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r – versão nacional (GRANADO et al., 2005), utilizado para identificar a forma como os estudantes se integram a algumas das exigências da vida acadêmica.

As pesquisadoras esclarecem que essa investigação foi composta por duas fases de coleta. A primeira ocorreu em abril de 2006 e a segunda, em outubro do mesmo ano. Na primeira fase, foram oportunizadas aos estudantes as vivências acadêmicas iniciais, proporcionando-lhes uma visão aproximada da realidade do primeiro ano de graduação. E, por ocasião da segunda fase, os estudantes tiveram oportunidade de estabelecer vínculos com pares e docentes, tiveram acesso a atividades extracurriculares, receberam *feedback* do processo avaliativo, para possibilitar a percepção do impacto do ensino superior nos estudantes, ao longo do período pesquisado. Para as pesquisadoras, esses períodos mostram-se suficientemente distantes entre si, de modo que possibilitaram a análise da mudança da relação entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior.

De acordo com os resultados obtidos, a correlação pode ser classificada como forte, na primeira fase, diminuindo para moderada, na segunda fase. A análise efetuada demonstrou que há linearidade entre autoeficácia na formação superior e integração ao ensino superior. As pesquisadoras revelam que, hipoteticamente, não se esperava verificar diminuição da intensidade da correlação entre as variáveis pesquisadas. A limitação da investigação fica evidenciada no seguinte questionamento: “Por que foi verificada diminuição da proporcionalidade entre o crescimento dessas variáveis? Essa é uma questão que a pesquisa não tem condição de responder. Entretanto, coloca-se como um importante aspecto a ser investigado futuramente” (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, p. 84).

Em estudos anteriores, nessa mesma linha de investigação (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010), as autoras encontraram diminuição significativa da autoeficácia na formação superior e na integração ao ensino superior, a qual pode alertar sobre dificuldades vivenciadas pelos estudantes, podendo afetar o desenvolvimento multidimensional destes, durante a graduação, bem como o sucesso acadêmico.

Para as pesquisadoras, cabe às instituições de ensino superior conhecer cada vez mais como ocorre o impacto da experiência de graduação nos estudantes. Diante disso, é fundamental enfatizar o primeiro ano de curso da graduação, por causa dos desafios aos quais os estudantes ingressantes são expostos, durante esse período (SHANKLAND et al., 2010; TEIXEIRA et al., 2008, apud GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011), e o modo como os alunos ingressantes os solucionam influencia a integração ao ensino superior.

A partir disso e cientes de que o impacto do ensino superior impulsiona mudanças, tanto positivas quanto negativas, as pesquisadoras sugerem que podem ser elaboradas ações educacionais preventivas, como oficinas, as quais possam orientar os ingressantes sobre organização e técnicas para estudo necessárias à experiência acadêmica, de modo que garantam não apenas a condição do acesso ao ensino superior, mas também a integração, a permanência e, sobretudo, o sucesso acadêmico.

Também embasadas na Teoria da Autoeficácia, Oliveira e Soares (2011) analisaram o raciocínio verbal e o desempenho escolar em 57 alunos da rede particular de ensino do sexto e do sétimo ano de escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro, com faixa etária variando de 10 a 14 anos, 34 do sexo masculino e 23 do sexo feminino.

Os instrumentos adotados foram: *Prova de Raciocínio Verbal* da BPR-5 (ALMEIDA; PRIMI; 1998), constituída por itens em forma de analogias verbais, compostos de 25 frases, onde falta a última palavra, sendo necessário encontrá-la para completar cada frase. A relação analógica entre o primeiro par de palavras deverá ser descoberta e aplicada, de forma a identificar a quarta palavra entre as cinco alternativas de resposta que mantêm a mesma relação com uma terceira apresentada; *Roteiro de Avaliação de Autoeficácia* (MEDEIROS et al., 2000), construído pelas autoras com base nos estudos de Bandura (1993) e Schunk (1995), o qual tem como foco a percepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico e sua capacidade de realização. O roteiro é constituído por 20 afirmativas, oito das quais estão relacionadas à percepção de desempenho acadêmico. Os sujeitos responderam ao roteiro, anotando o quanto as frases correspondem ao seu jeito de ser, respondendo sim, quando as frases se parecerem, e não, quando elas forem diferentes do seu jeito. Por fim, foram consideradas ainda as *notas das avaliações escolares de Língua Portuguesa e Produção de texto*.

Os resultados mostraram que tanto a autoeficácia quanto o raciocínio verbal influem no desempenho dos alunos, uma vez que promovem a crença que os estudantes possuem sobre as competências necessárias para atingir determinados objetivos. Aqueles que têm fortes crenças de autoeficácia têm melhor desempenho escolar em português do que aqueles que têm crenças mais frágeis (BZUNECK, 2001). A autoeficácia demonstra-se tão importante, quanto as demais variáveis, para um bom desempenho escolar.

As pesquisadoras concluem que é importante valorizar a atenção com a construção da crença de autoeficácia e o desenvolvimento cognitivo de cada aprendiz, ao longo de sua escolaridade. Apesar de terem sido detectados fatores limitantes, nesse estudo, as pesquisadoras, em consonância com outros autores (ALMEIDA, 1988b; ALMEIDA, 2000; ROAZZI; ALMEIDA; SPINILLO, 1991), afirmam que a elaboração é essencial para o desenvolvimento do aluno e para que ele tenha um bom desempenho escolar; além disso, asseveram que é preciso dar atenção ao que cada aluno demonstra acreditar, principalmente à sua visão sobre o seu próprio desenvolvimento e sua aprendizagem, dada a relevância da influência dos julgamentos de autoeficácia nas escolhas que os indivíduos fazem, nos esforços e tempo que dispõem nas tarefas, nas crenças das próprias capacidades ou competências e, considerando que tais julgamentos implicarão mais esforços, persistência e mais resiliência, em crenças de eficácia mais robustas (AZZI; POLYDORO, 2010).

Autoeficácia é listada como um dos mais importantes determinantes motivacionais, devido a exercer grande influência sobre o desempenho escolar e acadêmico de estudantes. Logo, tal perspectiva teórica se torna importante aliada dos agentes envolvidos com o desempenho acadêmico (instituições, gestores, professores e alunos), uma vez que todos colaboram para otimizar os resultados esperados.

3.2 Pesquisas internacionais sobre motivação, escrita e produção textual e validação de instrumentos avaliativos no contexto escolar

A gama de pesquisas já realizadas no exterior identificou nos alunos, professores, diretores e pais, pautando-se em referencial teórico para os construtos motivacionais, como os especificados, não apenas a presença ou ausência da motivação, porém, seus aspectos qualitativos e sua relação com outras variáveis intrapessoais ou de contexto. Em princípio, arrolam-se alguns autores que trabalharam com as questões do porquê, e uma das perspectivas mais citada nesse grupo foi a Motivação Intrínseca e Extrínseca; na sequência, encontram-se estudos nas demais perspectivas.

3.2.1. Pesquisa na perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Visando a adaptar e validar uma *Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação* – ESNPBR – para crianças e adolescentes da população portuguesa (região Autónoma dos Açores), Alarcão e Simões (2013) desenvolveram um instrumento

respondido por 510 estudantes do ensino público, com idades compreendidas entre 9 e 16 anos. Pautados na Teoria da Autodeterminação, adaptaram e validaram um instrumento, capaz de medir o grau de satisfação das necessidades básicas na relação dos estudantes com os seus professores titulares ou diretores de turma, como são chamados em Portugal. Essa escala permitia ainda medir o grau de satisfação das necessidades psicológicas básicas nas relações vivenciadas em outros contextos: escola, grupo de amizades, namoro, família.

A ESNPBR é constituída, na sua versão original, por nove itens, em escala tipo Likert, de 1 (nada verdadeiro) a 7 (completamente verdadeiro). Os itens estão agrupados em três escalas, as quais correspondem ao suporte das necessidades psicológicas básicas definidas pela TAD (Competência, Autonomia e Pertencimento). Todos os itens estão formulados de modo afirmativo, sendo que três deles são apresentados em sentido inverso, pois, nos níveis mais elevados, descrevem a não satisfação da necessidade psicológica básica a que se reportam (Quando estou com ele/ela, sinto-me incapaz). A *Escala de Competência Percebida na Aprendizagem – ECPA* – é composta por quatro itens, os quais possibilitam avaliar o grau subjetivo de competência dos sujeitos, num determinado contexto de aprendizagem. Na sua versão adaptada para crianças e adolescentes da população portuguesa, cada um dos itens (Vou ser capaz de atingir os meus objetivos neste ano letivo) é avaliado por meio de uma escala de cinco pontos, que varia entre 1 (nunca) e 5 (sempre). A aplicação da versão adaptada apresentou um alpha de Cronbach de 0,85 (SIMÕES; ALARCÃO, 2011). A *Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem – EEPA* – foi adaptada a partir da versão traduzida para a população portuguesa (SILVA et al., 2007) e avalia em que medida os alunos consideram as suas decisões e escolhas na aprendizagem como resultado de iniciativa própria. A escala é constituída por 5 itens, formulados de modo afirmativo (Sinto que sou eu a escolher aquilo que faço), com respeito às quais os sujeitos deverão posicionar-se de acordo com uma escala ordinal de 1 (nunca) a 5 (sempre). A versão adaptada para a população portuguesa apresentou um alpha de Cronbach de 0,80 (SIMÕES; ALARCÃO, 2011).

Desenvolvida por Snyder et al. (1997), a *Escala de Esperança para Crianças –EEC* – busca avaliar os pensamentos de esperança relacionados com objetivos, em crianças e adolescentes com idades entre os 8 e os 16 anos. A escala é composta por 6 itens, formulados de modo afirmativo, sendo que 3 deles avaliam o componente denominado "Iniciativa" (Penso que estou fazendo bem as coisas) e os restantes 3 itens avaliam o componente designado por "Caminhos" (Consigno pensar em muitas maneiras de conseguir as coisas que considero

importantes). Os itens que avaliam cada um dos componentes são apresentados de forma alternada e podem ser assinalados de acordo com uma escala de seis pontos, entre 1 (nenhuma das vezes) e 6 (todas as vezes).

Estudos com a versão original (SNYDER et al., 1997) revelaram uma consistência interna com valores que variaram entre 0,72 e 0,86, e um coeficiente de fidelidade teste-reteste com valores que oscilam entre 0,71 e 0,73. Os resultados indicam que os instrumentos possibilitam uma investigação adequada para avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas de crianças e adolescentes, porém, pode haver um número maior de itens teoricamente relacionados com as necessidades competência, autonomia e pertencimento, favorecendo assim uma maior diferenciação das mesmas e, conseqüentemente, uma melhoria do ajustamento já observado para o modelo com três fatores.

Diversos questionários têm sido desenvolvidos no quadro da TAD para avaliar globalmente o grau percebido de satisfação das necessidades psicológicas básicas, alguns dos quais ainda permitem a análise da satisfação de cada uma delas. Uma parte desses instrumentos tem sido traduzida das suas versões originais em inglês para a língua portuguesa e, concomitantemente, são estudadas suas qualidades psicométricas. Todavia, Alarcão e Simões (2013) verificaram que não estava disponível, em português, um questionário adaptado e validado para crianças e adolescentes que analisasse esse conceito.

De modo a responder a essa lacuna, o objetivo central do estudo português consistiu em apresentar os resultados do processo de adaptação e validação da ESNPBR, ficando evidenciado que se trata de um instrumento de caráter breve e flexível, pois possibilita avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas em vários contextos e na relação com diferentes pessoas. Um dos fatores limitantes do questionário é o fato de o modelo fatorial correspondente às três necessidades psicológicas básicas não ser aquele que reúne melhores indicadores de ajustamento, o que pode ser explicado pelo número reduzido de itens da ESNPBR e pela redução da escala de resposta usada, por comparação com o instrumento original. Mesmo assim, conclui-se que o instrumento, na sua versão atual, se constitui como uma medida geral adequada do grau de satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação.

O estudo que segue ainda é concernente a essa teoria e também foi desenvolvido, em Portugal, por Monteiro e Vicente (2013). As autoras tiveram por principais objetivos analisar

o perfil motivacional de alunos do ensino secundário (médio), em função do sexo, ano de escolaridade, desempenho acadêmico, área de estudo e existência de relações entre a motivação para a língua portuguesa e a percepção de clima de sala de aula, nessa disciplina. Participaram do estudo 375 alunos de uma escola pública de Abrantes, dos quais 202 eram do sexo feminino e 173 do masculino. A idade média dos participantes era de 16 anos. Acerca da área de estudo, 237 alunos frequentavam a área de Ciências, 73 alunos, a área de Línguas e 65 alunos, a área de Economia. Os instrumentos utilizados foram o *Intrinsic Motivation Inventory* – IMI – adaptado por Mata, Monteiro e Peixoto (2010), constituído por cinco dimensões: Interesse/Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida, Escolha Percebida e Pressão/Tensão. O outro instrumento foi a escala de *Clima de Sala de Aula*, adaptada por Mata, Monteiro e Peixoto (2010), com foco nas aprendizagens Cooperativa, Competitiva e Individualista.

Os resultados demonstraram que os alunos atribuem valor e importância à disciplina de Português, evidenciando uma moderada motivação intrínseca e uma baixa percepção de autonomia e competência. Acerca da relação entre a motivação, o sexo e o ano de escolaridade, os dados revelaram que o sexo feminino apresentou níveis de motivação intrínseca para a disciplina de Língua Portuguesa mais elevados que o masculino, e que os mesmos níveis de motivação intrínseca diminuem com o aumento do ano de escolaridade, em ambos os sexos.

Constatou-se ainda que os alunos que apresentavam melhores níveis de desempenho acadêmico demonstraram níveis superiores de motivação intrínseca para a disciplina de Português. Quanto à área de estudo, os alunos de Línguas apresentaram níveis de motivação intrínseca para a disciplina de Português mais elevado do que os seus colegas das demais áreas de estudo. Verificou-se uma correlação positiva e significativa entre a motivação para a disciplina de Português. Resultados semelhantes foram achados nos estudos desenvolvidos por Sergio (2009), Sérgio, Monteiro, Mata e Peixoto (2010), Rosa (2010), Silva (2012).

As autoras dessa pesquisa afirmam que os alunos atribuem muito valor e importância às tarefas de Português. A dimensão Valor/Importância foi a que mais se destacou para todas as variáveis em estudo; essa dimensão foi a única a apresentar valores mais positivos e acima do valor médio. Desse modo, os alunos da amostra se envolvem e se esforçam nessa disciplina, porque a consideram essencial e útil para a sua formação escolar.

O resultado referente à variável a sexo permitiu concluir que existe uma relação entre essa variável e a motivação para Língua Portuguesa, nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância, Escolha Percebida e Motivação Total. Notou-se que as alunas obtiveram valores mais elevados de motivação intrínseca, quando comparadas com os alunos. Percebeu-se que os estereótipos de sexo na disciplina de Português se verificam. Em relação à variável ano de escolaridade, também se comprovou a existência de relação entre essa variável e a motivação dos alunos. As autoras novamente ratificam que ocorre um decréscimo significativo da motivação dos alunos para a disciplina de língua Portuguesa, com o aumento do ano de escolaridade, nas seguintes dimensões: Interesse/Prazer, Valor/Importância.

Sobre a Competência Percebida, Escolha Percebida e Motivação Total, os alunos mais novos e dos anos iniciais de escolaridade conseguiram resultados mais positivos, quando comparados com os alunos mais velhos de escolaridade. Esses resultados corroboram os estudos que comprovam que a motivação intrínseca tende a diminuir com o aumento do ano de escolaridade (LEPPER et al. 2005; ROSA, 2010).

Constatou-se a existência de diferenças significativas sobre os níveis de desempenho acadêmico e os níveis de motivação para o Português. Os alunos com desempenho acadêmico alto em Português mostraram níveis de motivação intrínseca mais elevados, nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância Competência Percebida, Escolha Percebida e Motivação Total, quando comparados com os alunos com desempenho médio e baixo. Para a dimensão Pressão/Tensão, os resultados foram significativos para os alunos com baixo desempenho acadêmico. Com efeito, foram estes que mostraram os valores mais elevados nesta dimensão, levando as autoras a afirmarem que os alunos com baixo rendimento apresentam índices de maior pressão tensão na disciplina de Português. Esses resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por Santos (2012) e Sérgio (2009).

Ao analisar a relação entre os níveis de motivação para o Português e a área de estudo, verificou-se que os alunos da área de Línguas apresentaram valores estatisticamente significativos nas dimensões Interesse/Prazer, Valor/Importância, Escolha Percebida e Motivação Total, quando comparados com os alunos da área de Ciências e Economia. Com base nos resultados, conclui-se que foram os alunos da área de Línguas os que revelaram uma maior motivação intrínseca para o Português, atribuíram mais valor e utilidade à disciplina, se perceberam como mais competentes e com uma maior liberdade de escolha e tomada de decisão nas atividades de Português.

No que concerne à percepção do clima de sala de aula na disciplina de língua portuguesa e a sua relação com a motivação dos alunos, de um modo geral, os alunos apontaram o clima como positivo, enfatizando um grande suporte e apoio por parte do professor e colegas e caracterizando como principais dinâmicas de aprendizagem a aprendizagem cooperativa e individualista. As correlações mais significativas foram entre as dimensões motivacionais – Interesse/Prazer, Valor/Importância, Escolha Percebida, Competência Percebida e Motivação Total – e as dimensões do clima de sala de aula – Atitudes, Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas e a Aprendizagem Cooperativa.

Algumas limitações foram sinalizadas. A aplicação dos questionários na presença do professor, em sala de aula, pode ter fomentado alguns constrangimentos aos alunos, situação observada em todas as turmas. A análise conjunta dos dados de todos os professores relativamente ao clima de sala de aula, segundo as autoras, pode ter “mascarado” algumas situações relevantes, as quais não nos foi possível identificar de forma mais clara e objetiva, de maneira que elas sugerem às futuras investigações que realizem uma análise particular dos professores relativamente à variável clima de sala de aula. Sugerem, ainda, a análise da motivação intrínseca dos professores, no sentido de perceber se sua motivação influencia a motivação dos alunos. Para além da análise da motivação intrínseca, e uma vez que esta nem sempre se verifica, seria pertinente analisar quais as formas mais autodeterminadas da motivação extrínseca reveladas pelos alunos, relacionando-as com as variáveis estudadas. Como a maioria dos alunos apresentou valores muito elevados na dimensão Valor/Importância, seria interessante verificar quais as razões que levam os alunos a atribuir tanta importância ao Português. Assim, poder-se-ia compreender se essas razões reenviam para aspetos mais intrínsecos ou para aspetos mais extrínsecos.

3.2.2 Pesquisas na perspectiva da Teoria de Metas

A adolescência é um importante período da vida de todo indivíduo. A qualidade da amizade, nessa fase, desempenha um papel imprescindível na autodefinição (BERNEDT, 2002), e a intimidade das relações promove um contexto interpessoal que reflete na colaboração entre indivíduo e seus pares. Estudos têm demonstrado que os relacionamentos íntimos, ou melhor, a familiaridade e amizade com o outro, estão positivamente associados

com a busca de auxílio e são negativamente relacionados com ameaças à autoestima (BERNEDT, 2002; NELSON-LE GALL, 1992).

À luz dessa linha de pesquisa, Roussel, Elliot e Feltman (2011) envolveram 551 estudantes franceses do Ensino Médio em dois estudos, a fim de investigar as percepções dos alunos perante as relações de amizade. Com foco em investigar a influência da amizade na busca de ajuda dos colegas com quem se relacionam, no dia a dia, e se essa ajuda exerce algum tipo de influência na vida acadêmica. Em outras palavras, procurou-se examinar a influência das metas de realização e amizade na busca de ajuda dos seus colegas.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. No primeiro estudo, participaram 317 alunos de Toulon, França, que responderam a três questionários – o primeiro, de *Metas de realização*, de Elliot e McGregor (2001), idealizado para analisar as relações das metas de realização (domínio-aproximação/domínio-evitação/performance-aproximação/performance-evitação) com as atitudes com respeito à busca de ajuda entre os colegas de turma. As respostas desse e dos demais questionários poderiam variar de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Também foi usado o *Questionário Metas de Amizade – FGQ* – de Elliot et al. (2006), no qual quatro itens ajudaram a avaliar cada objetivo, da aproximação da amizade. Por fim, adotaram o questionário para medir a busca de ajuda, *Help-seeking Instrumental – HSQ* – de Newman (1990), cujos itens foram formulados para se concentrar em colegas de escola como uma fonte de ajuda. As escalas foram ajustadas ligeiramente, a fim de torná-las especificamente focadas nos colegas como uma fonte de ajuda. Como esperado, constatou-se que as metas domínio-evitação estiveram mais presentes na busca por auxílio. Além disso, e em consonância com as previsões, na aproximação da amizade, os objetivos foram preditores positivos na busca de ajuda instrumental. No segundo estudo, participaram 234 alunos do Ensino Médio de uma escola de classe média do mesmo local, na França. Os participantes tinham idade média de 16,55 anos. Foram utilizadas as mesmas medidas do Estudo 1.

As metas de aproximação da amizade mostraram-se negativamente relacionadas com as dificuldades percebidas na busca por ajuda, enquanto metas evasão de amizade foram positivamente associados com os custos percebidos de busca por ajuda. Assim, esses resultados demonstram que as metas sociais têm implicações que vão além do domínio relacional para o domínio da conquista:

Construções sociais e realização são comumente estudadas separadamente por pesquisadores, na vida cotidiana, as lutas sociais têm implicações importantes para os resultados e esforços de realização e para os resultados sociais (Moller e Elliot, 2006, Newman, 2000). Podemos constatar que os resultados da presente pesquisa são concordantes com os de Ryan e Shim (2006, 2008), mostrando a mistura de preocupações sociais e de competência (realização). A análise das preocupações sociais e de competência no presente trabalho difere da de Ryan e Shim (2006, 2008), em que os objetivos sociais e de realização foram examinados separadamente e na interação, enquanto Ryan e Shim (2006, 2008) analisaram metas de competência e social juntos dentro da mesma construção, ou seja, "metas de realização social". (ROUSSEL et al., 2011, p. 401).

Os resultados desse estudo indicaram que a distinção da abordagem de prevenção é importante, no que diz respeito à relação entre as metas com base no desempenho e busca por ajuda. O foco das metas *domínio-evitação* parece capacitar os indivíduos a enfrentar a perspectiva de usar a ajuda de outros, sem vê-la como uma ameaça à sua competência ou autoestima. As metas *performance-aproximação* e *performance-evitação* foram ambas ligadas com as dificuldades percebidas na busca por ajuda, mas somente a meta *performance-evitação* se mostrou preditor negativo da busca por ajuda instrumental. Os pesquisadores relatam que a maioria dos estudos (RYAN; PINTRICH, 1997) não encontrou nenhuma relação significativa entre as metas *performance-evitação* e *domínio-aproximação*, de sorte que os pesquisadores desse estudo acreditam que o resultado encontrado, significativo, é devido ao uso de uma medida de meta com um foco normativo mais explícito do que em trabalhos anteriores.

Juntos, os resultados das metas *domínio-evitação* e *performance-evitação* destacam que nem todas as metas de prevenção devem ser consideradas igualmente hostis, e que as metas *performance-evitação* são a vulnerabilidade reguladora primária em configurações de realização. Ademais, os resultados demonstraram forte convergência, revelando que as *metas aproximação da amizade, domínio-evitação e domínio-aproximação* foram preditores positivos de ajuda instrumental; em contrapartida, as metas *evitação, performance-evitação e performance-aproximação* foram preditores negativos.

Os fatores limitantes, em princípio, foram os dados que eram de natureza correlacional, havendo interpretação dos resultados em termos de relação causal, quando o melhor seria interpretá-los fazendo associações. O foco estava nas metas pessoais e não incluiu fatores situacionais, como os objetivos da turma; assim, os pesquisadores sugerem incluir esse item em estudos futuros, bem como ampliar as investigações sobre as intenções a

respeito da busca por ajuda de professores, pais e outros que exerçam alguma autoridade sobre os alunos.

Ainda no ano de 2011 e também investigando adolescentes, Miranda e Almeida desenvolveram um estudo em Portugal, com 2206 alunos (sendo 45,2% do sexo masculino e 54,8% do sexo feminino) provenientes de dez escolas públicas e cinco outras escolas das Regiões Autónomas (Açores e Madeira), almejando avaliar as metas de realização nas disciplinas de matemática e português. Face à relevância da motivação no desempenho acadêmico dos alunos, os pesquisadores trabalharam na construção e validação de um *Inventário de Metas Académicas- IMA* (MIRANDA; ALMEIDA, 2005), apresentando vários indicadores da precisão e da validade desse inventário, além de destacar a contribuição das suas dimensões na explicação do rendimento dos alunos nas disciplinas citadas.

O IMA é um instrumento de autorrelato, formado por 22 itens, aleatoriamente, em que a resposta é dada numa escala Likert de 5 pontos, consoante o grau de intensidade ou frequência de 1 (nunca) a 5 (sempre). Os itens foram distribuídos por quatro dimensões: *metas orientadas para a aprendizagem* (Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as disciplinas escolares. - Estudo porque, quanto mais aprendo, mais gosto de aprender. - Estudo porque considero importante aprender coisas novas. - Estudo porque gosto de aprender resolver problemas sempre mais difíceis. - Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos. - Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola.); *metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar* (Estudo para que os meus colegas não gozem comigo. - Estudo para que não pensem que sou estúpido. - Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim. - Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades. - Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim. - Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas.); *metas orientadas para objetivos concretos* (Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio. - Estudo para obter um bom emprego no futuro. - Estudo porque quero mais tarde fazer um curso. - Estudo para ser uma pessoa importante no futuro. - Estudo porque quero vir a ser um profissional muito competente. - Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa.) e *metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar* (Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas. - Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano. - Estudo para agradar aos meus pais. - Estudo porque os meus pais dizem que é importante ter estudos.).

Em síntese, as metas avaliadas no IMA apresentaram níveis adequados de precisão, viabilizando a sua utilização em futuras investigações. Os índices de validade interna suplantaram os níveis críticos exigidos, situando-se acima de 30; por sua vez, os coeficientes de consistência interna para cada item suplantaram 70 (mesmo com um número reduzido de itens por dimensão). Relativamente à associação entre as dimensões do IMA e o rendimento acadêmico dos alunos (validade), os índices obtidos sugerem uma relação positiva entre as metas orientadas para a aprendizagem e o desempenho escolar na adolescência (ELLIOT; MCGREGOR, 2001; MIRANDA; ALMEIDA, 2006), mesmo que, conforme os pesquisadores relatam, noutros estudos não seja clara essa relação (WOLTERS, 2004), “[...] muito embora neste nosso estudo são as metas centradas nos objetivos concretos (entrar num curso e numa profissão escolhida) que assumem maior capacidade explicativa da variância das classificações escolares” (MIRANDA; ALMEIDA, 2011, p. 283). Aliás, junto dos alunos adolescentes, observa-se uma menor associação entre metas de aprendizagem e rendimento, parecendo refletir a maior preocupação destes em obter boas classificações, a fim de ingressarem rapidamente no curso superior. Por outro lado, e mais no Ensino Fundamental 1 que no Ensino Fundamental 2 e Médio, os resultados obtidos sugerem que os alunos recorrem a diferentes tipos de metas ou na sua aprendizagem, adequando-se à diversidade de contextos de aprendizagem e de realização em que se encontram (MIRANDA; ALMEIDA, 2006).

Os resultados obtidos indicam uma associação negativa entre rendimento escolar e pressão social (escolar e familiar), enquanto fator de motivação para as aprendizagens e realizações dos alunos na escola. Esses dados podem traduzir uma diminuição na motivação intrínseca e no aprender na transição da infância para a adolescência, assim como uma maior preocupação do aluno com dificuldades na aprendizagem relativamente aos julgamentos e consideração de pessoas significativas (pais, professores e colegas). Para os pesquisadores, na adolescência, o discurso motivacional dos alunos se centra mais no rendimento escolar e nos agentes de socialização, refletindo igualmente a descoberta do valor do sucesso na sociedade.

Por outro lado, as associações estatisticamente significativas entre as pontuações dos alunos nas quatro metas e o seu rendimento escolar destacam estarmos em face de uma variável importante para o sucesso acadêmico dos alunos, na adolescência, justificando a sua atenção nas intervenções educativas juntos dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio. Sugerem os pesquisadores que se dê importância e reconhecimento, além de procurar atenuar

a forte dependência motivacional da “pressão social” (escolar e familiar) por parte dos alunos com rendimento acadêmico mais fraco.

3.2.3. Pesquisas na perspectiva da Teoria de Atribuições de Causalidade, de Expectativa Valor

Pautada na hipótese de que a participação num programa de estratégias de compreensão e expressão verbal melhoraria o aproveitamento escolar, a autoestima, os hábitos de estudo e as atribuições causais de sucesso, Pocinho (2010) trabalhou na concepção e validação de um programa de estratégias de aprendizagem promotora do bem-estar pessoal e sucesso acadêmico, destinado a qualquer nível de escolaridade. A autora baseou-se na Teoria do Processamento da Informação – TPI – e nas investigações do *Center for Research on Learning* dos Estados Unidos da América (EUA). O Programa foi estruturado tendo por base o *Learning Strategies Curriculum*, o qual se fundamenta na TPI. O Programa engloba três blocos: *a aquisição* (estratégias de *input* que ensinam os alunos como obter informação oriunda de materiais escritos – manuais, livros, romances, textos, documento da Internet – ou de exposições orais.); *o armazenamento* (estratégias de processamento da informação cujo objetivo é ajudar os alunos a organizar, armazenar e recuperar informação); e *a expressão e demonstração de competências* (estratégias de *output* com a finalidade de ensinar os alunos a realizar tarefas escolares, a exprimir-se por meio da escrita e a realizar testes e exames, sejam orais, sejam escritos ou laboratoriais).

Colaboraram com a amostra quatro escolas públicas do Ensino Básico da região da Madeira – Portugal (duas do meio urbano e duas do meio rural); dos 209 alunos todos cursavam o 9º ano e apresentavam baixo aproveitamento escolar (com 3 ou mais disciplinas com classificação abaixo da média), 108 eram do sexo feminino e 101 do sexo masculino; maioritariamente 58,6% eram provenientes do meio urbano. Também colaboraram 12 professores licenciados em Línguas e Literaturas Modernas. Metade desses professores ficou encarregada do Grupo Experimental - GE (110 alunos), enquanto os outros seis ficaram encarregados do Grupo-Controle - GC (99 alunos).

Para caracterizar a amostra de alunos em termos pessoais e cognitivos, foi aplicado um questionário de dados biográficos e testes de capacidade e raciocínio intelectual (PM-38 – Matrizes Progressivas de Raven), de raciocínio verbal (Bateria de Provas de Raciocínio) e de atenção (Teste da Barragem de Toulouse-Piéron). A segunda bateria foi composta pelos

seguintes instrumentos: (a) *provas de compreensão e expressão verbal* (elaboradas para a investigação, a partir de textos e de questões habituais para o 9º ano, com a colaboração de professores de Língua Portuguesa); (b) *Self-Perception Profile for Adolescents*; (c) *Questionário de Atribuições - QA*; (d) *Inventário de Hábitos de Estudo - IHE* - e (e) *Aproveitamento escolar*. O pré e pós-teste de *compreensão* englobam questões de interpretação de um texto. O pré-teste e o pós-teste de *expressão verbal* – escrita de um conjunto de, pelo menos, 120 palavras sobre um tópico – foram cotados de duas formas: organização de ideias, com 70 pontos, e escrita correta, com 30 pontos.

O *Self-Perception Profile for Adolescents* (HARTER, 1988), adaptado por Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), é constituído por nove subescalas, cada uma seguida de cinco itens. A atribuição do valor 4 nessa escala corresponde a um autoconceito elevado, ao passo que o valor 1 corresponde a um autoconceito baixo. A consistência interna é aceitável em todas as subescalas, com valores de alfa de Cronbach a variar entre 0,55 e 0,77. Para a avaliação das atribuições causais, utilizou-se o *QA* de Faria (1998), constituído por 4 escalas: *grau de influência nos resultados escolares* (sucesso e fracasso); *locus* de causalidade; estabilidade e controlabilidade. Para cada escala, os itens são avaliados numa escala Likert de 4 pontos. Os coeficientes alfa de Cronbach situam-se entre 0,74 e 0,89, podendo-se concluir que o *QA* possui boa consistência interna. Já o aproveitamento escolar foi medido considerando as médias dos 1º e 3º períodos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Inglês.

Os resultados convergem para a afirmação de que houve homogeneidade apenas no início da experiência. Ambos os grupos GE e GC eram homogêneos relativamente aos dados biográficos (idade, sexo, meio de proveniência ou residência, estatuto socioeconómico), às capacidades intelectuais (raciocínio verbal, resolução de problemas, e atenção/concentração) e ao desempenho académico, avaliado a partir das classificações do 1º período e pontuações obtidas nos pré-testes de compreensão e expressão verbal. A amostra continua igualmente homogênea relativamente às características pessoais (autoestima, atribuições causais do sucesso e aos hábitos de estudo e de aprendizagem), com exceção dos resultados obtidos na análise da compreensão e expressão verbal dos grupos GE e GC. Houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pós-teste ($Z=6,601$; $p < 0,001$), revelando mudanças preponderantes na compreensão e expressão verbal no GE ($p < 0,001$), não se verificando essas alterações no GC ($p > 0,05$). Os resultados indicam que o programa proposto

pelo estudo pode trazer benefícios ou efeitos positivos para a compreensão e expressão verbal, melhorando o aproveitamento escolar e o bem-estar escolar e pessoal, aumentando significativamente a autoestima dos alunos.

As implicações educacionais dos resultados oportunizam a seguinte afirmação:

As variáveis componentes nos 8 estádios de cada estratégia do programa tiveram efeito no equilíbrio emocional dos alunos, tanto pelos elogios e constante *feedback* dos professores, como também na efetiva melhoria no desempenho escolar (p. 368). Ela continua, adquirindo segurança na compreensão das matérias e na expressão verbal nas aulas e nos testes, os alunos sentem-se mais autoconfiantes, conseguindo, deste modo, aumentar o desempenho escolar, e, conseqüentemente, sentem-se melhor consigo próprios e com os outros, adquirindo sentimentos positivos para com a escola. (POCINHO, 2004; POCINHO; CANAVARRO, 2009, citados por POCINHO, 2010).

Os professores também reconheceram melhorias em termos de participação nas aulas, oralidade, compreensão da leitura, produção textual, autoestima e atribuição do sucesso, nos alunos participantes do GE. Todos os professores expressaram satisfação sobre a evolução dos participantes. Contudo, a pesquisadora faz algumas recomendações: futuras investigações devem incluir um maior número de escolas, de professores e de alunos; deve-se pressupor o uso de instrumentos para avaliar os processos (meta) cognitivos das motivações, da autoestima e das dinâmicas criadas nas sessões e na sala de aula. Também será imprescindível averiguar o nível de eficácia do ensino de estratégias, em termos dos seus efeitos permanentes, ao longo das diversas disciplinas e nos anos futuros de escolaridade e do cotidiano, com vistas a promover o sucesso escolar, quer dizer, melhorar as competências dos alunos face às exigências do currículo escolar que enfrentam.

Estudos espanhóis desenvolvidos por Ingles et al. (2014) tiveram por objetivo avaliar a percepção de estudantes residentes na Espanha, porém, de nacionalidades diversas (88,9% de espanhóis, 6,34% de hispano-americanos, 3,37% de europeus, 0,75% de asiáticos e 0,64% de árabes, com idade entre 12 a 16 anos) sobre as causas do seu sucesso ou insucesso escolar, com ênfase na diferença de sexo. Por meio da Escala de Atribuição Causal de Sydney – SAS – elaborada por Marsh et al. (1984), os pesquisadores puderam investigar três dimensões: conteúdo acadêmico, resultado e causa percebida. Assim, doze notas forneceram informações sobre a atribuição dos sucessos e fracassos a três causas possíveis (habilidade, esforço, causas externas), em duas disciplinas das escolas 16 escolas públicas e 8 escolas privadas (leitura, matemática). Além disso, o SAS ofereceu a possibilidade de obter as seguintes pontuações: sucesso atribuído à capacidade/habilidade, sucesso atribuído ao esforço, sucesso atribuído a

causas externas, falha atribuída à capacidade/habilidade, falha atribuída ao esforço e falha atribuída a causas externas.

Os resultados revelaram que meninos atribuíam seus sucessos mais significativamente à capacidade, enquanto as meninas mais ao esforço. No que diz respeito ao insucesso escolar, resultados indicaram que meninos atribuíam mais à falta de esforço do que as meninas. Também encontraram diferenças entre anos escolares. Conforme o esperado, os alunos dos anos finais atribuíam seus fracassos a causas internas (capacidade e esforço). Nesse sentido, os alunos do 1º ano, em comparação com os do 3º ano, em grande parte, atribuíam seus fracassos a causas externas. No entanto, em situações de sucesso acadêmico, os alunos mostraram um padrão misto de atribuição. Assim, os alunos 1º ano, em comparação com o 2º e 3º, atribuíam sucesso em maior medida para o esforço e mais a causas externas. Quanto à variável ano escolar, o sucesso e as falhas foram atribuídos a causas externas. Não foram evidenciadas diferenças entre as nacionalidades.

De modo geral, o estilo de atribuição dos meninos é mais adaptável do que as meninas, porque eles atribuem o sucesso à capacidade (causa interna, estável e incontrolável) e fracassos à falta de esforço (causa interna, instável e controlável) e, assim, tendem a preservar a sua autoestima. Segundo os autores, isso se explica pela crença socialmente compartilhada de que os homens são, por natureza, mais intelectuais do que as mulheres, e que estas tendem a ser percebidas mais emotivas e menos orientadas para a realização social. Quanto ao ano escolar, os resultados mostraram um maior empenho ou compromisso pessoal por parte dos alunos em seu desempenho acadêmico, à medida que avançam em sua escolaridade. O estudo apontou que as meninas e os alunos dos anos iniciais do ESO (*estudiantes de educación secundaria obligatoria*) podem precisar de intervenções de maior intensidade e/ou duração do que os meninos em cursos mais avançados do ESO.

Em estudos futuros, os pesquisadores orientam para que a invariância fatorial do SAS seja examinada a partir do sexo e ano escolar, usando análise fatorial grupos múltiplos de confirmação do ponto de vista de modelagem de equações estruturais, a fim de determinar se meninos e meninas e alunos de diferentes cursos ou não atribuem o mesmo significado para os itens do SAS, de sorte a aumentar a validade dos resultados encontrados neste trabalho. Sugerem também a criação de um programa de intervenção que leve em conta o sexo e ano letivo dos adolescentes.

Em muitos casos, como Weiner (1986) assevera, é desejável que todos os alunos, independentemente do sexo, idade e curso, aprendam a atribuir sucessos e fracassos ao

esforço, compreendendo que estes são considerados causa interna, estável e controlável, além do uso adequado de estratégias de aprendizagem, sempre que necessário para alcançar aprendizado adequado. Embora o esforço seja algo extremamente relevante para elevar a qualidade motivacional, nem sempre o mais adequado é priorizá-lo, principalmente quando o trabalho envolve alunos com dificuldade de aprendizagem. Portanto, os casos devem ser analisados de modo mais específico, pois os eventos externos podem igualmente beneficiar a percepção dos alunos, no que tange às causas do seu sucesso e insucesso escolar.

3.2.4. Pesquisas na perspectiva da Teoria de Autoeficácia

Pajares e Valiante (1997) testaram a influência da crença de autoeficácia em 218 alunos do Ensino Fundamental (sexto ano) para o uso da escrita, para a escrita apreensão, utilidade percebida da escrita e da escrita de aptidão. Os estudantes eram provenientes de três escolas públicas, sendo 115 do sexo feminino e 103 do masculino. Todos responderam aos questionários *writing performance* (PAJARES; JOHNSON, 1994), *writing self-efficacy* (PAJARES; JOHNSON, 1996) e *writing apprehension* (DALY; MILLER, 1975).

Meninos e meninas não diferiram quanto à *performance*, mas as alunas relataram alta eficácia na escrita, bem como uma percepção da escrita como algo útil. Para os autores, pode ser provável que, nos diversos níveis do Ensino Fundamental, as meninas tenham crenças mais positivas sobre a escrita e expressem grande confiança em si mesmas como escritoras, todavia, tal confiança sofre um declínio à medida que avançam na escolaridade, não correspondendo a mudanças positivas na competência escrita. Ao avaliar os resultados desse estudo, os autores sugerem que pode existir um componente desenvolvimental na criação e evolução das crenças de autoeficácia na escrita, e que o papel de predição e mediação da autoeficácia pode diferir em função do nível acadêmico e dos anos de escolaridade, no entanto, a hipótese de que as crenças de autoeficácia atuariam como uma predição da *performance* foi confirmada. De acordo com os autores, a relevância do estudo configura-se no estímulo e facilitação da aprendizagem da escrita.

Ainda nessa perspectiva teórica, estudos foram desenvolvidos por De Caso, Garcia, Diez, Robledo e Alvarez (2010), a fim de analisar a autoeficácia para a escrita em alunos de uma escola pública da Espanha. Por meio de uma intervenção específica que treina as quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1996) – *experência de êxito*, *experências vicárias*, *persuasão verbal e estados fisiológicos* –, os pesquisadores reuniram 60 alunos do

Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem ou desempenho abaixo da média e os distribuíram em dois grupos: um experimental (40 alunos, sendo 20 meninos e 20 meninas), submetido a 10 sessões de instrução específica na autoeficácia para a escrita, e um grupo-controle (20 alunos, sendo 12 meninos e 8 meninas), expostos apenas ao currículo regular, ou seja, sem instrução específica.

Para analisar o processo da escrita, os participantes do grupo experimental produziram um texto narrativo antes e depois das sessões de instrução, denominados pré e pós teste. Ao executar essa tarefa de escrita, os alunos ouviram um som de um segundo, reproduzido ao acaso, com um intervalo médio de 45 segundos. Ao ouvir o sinal, os alunos responderam, indicando em um registro escrito em branco, dividido em várias seções, em qual das sete categorias, a seguir, estavam envolvidos. Categorias de respostas: *lendo referências* – lendo informações e dados sobre o tema; *pensando sobre o conteúdo* – pensamentos sobre o que escrever no texto; *escrevendo um esboço* – fazendo um plano ou notas sobre o que vou escrever; *escrevendo o texto* – escrita de texto; *leitura do texto* – lendo parte ou a totalidade do meu texto; *alterar texto, fazer alterações à minha composição* (corrigindo erros de ortografia, mudando ou acrescentando palavras, entre outros) ou *fazendo ou pensando algo não relacionado ao texto* (falando com o meu parceiro, olhando pela janela etc.).

As medidas acerca do produto da escrita (texto) foram alcançadas por meio do instrumento de avaliação de *Processos de Planejamento e Outros Fatores Psicológicos da Escrita - EPPYFPE (Evaluacion de los Procesos de Planificacion y otros Factores Psicologicos de la Escritura)* de Garcia, Marban e De Caso (2001), enquanto as medidas de autoeficácia foram obtidas por meio de questionário de De Caso e Garcia (2007).

Os resultados do pré e pós-teste mostram contundentes avanços no grupo experimental. Houve uma melhora significativa, não só na produção textual dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou desempenho abaixo da média, mas também avanços nos processos realizados no momento da escrita. Pode-se afirmar que, melhorando o processo, beneficiou-se o produto da escrita (elevação da produtividade, coerência, estrutura e qualidade), principalmente se comparado ao grupo-controle.

A problematização desta pesquisa pautou-se na questão: é possível melhorar, por meio de uma intervenção de autoeficácia de escrita, não só o produto, mas os processos envolvidos na escrita? De acordo com os benefícios apontados pelo emprego do modelo do processo-

produto de escrita, a resposta é afirmativa, sobretudo se se considerar o que afirmam os pesquisadores de que o uso de autoeficácia tem sido sugerido como um procedimento de intervenção em sala de aula eficaz para o aprimoramento do processo e o produto da escrita, dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, estudos mais instrutivos e experimentais são necessários, para confirmar a natureza da relação processo-produto por escrito.

É necessário apontar um importante estudo brasileiro efetuado sobre a produção de texto. Objetivando avaliar a eficácia de uma intervenção em estratégias de aprendizagem na melhoria da qualidade da produção de textos de aluno, Rios (2005) realizou uma intervenção em três etapas, denominadas pré-teste, intervenção e pós-teste. A qualidade da produção textual foi avaliada por meio da comparação de dois textos narrativos (pré e pós-teste), quanto aos aspectos estruturais (presença de elementos básicos), ao nível de articulação de ideias (categorias hierárquicas), aos erros ortográficos e à quantidade de linhas escritas. Participaram do estudo 35 alunos da 6ª série de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás, os quais foram distribuídos aleatoriamente nos grupos experimental ($N=18$) e controle ($N=17$). Constatou-se que os alunos do grupo experimental produziram textos, no pós-teste, de melhor qualidade, caracterizados por uma estrutura narrativa adequada, ideias mais bem articuladas e maior quantidade de linhas escritas.

A pesquisadora almeja que sejam verificadas e refinadas, em pesquisas futuras, as limitações encontradas (pode ter havido efeito de testagem no pré-teste sobre o pós-teste) e recomenda não só ampliar a duração da intervenção, mas também voltá-la para outras séries, faixas etárias e grupos específicos de alunos, como, por exemplo, estudantes com dificuldade de aprendizagem (como foi o caso do estudo internacional). Estudos posteriores deveriam incluir uma classe não participante a ser testada somente no momento pós, para uma averiguação mais precisa desse efeito.

Em síntese, em vista do que foi exposto, acredita-se que há uma tentativa dos estudiosos de auxiliarem na resolução dos problemas que desfavorecem a motivação do aluno. Sem desconsiderar as influências políticas, econômicas, familiares, ambientais etc., muitos desses estudiosos têm buscado focalizar seus esforços na compreensão das causas e no levantamento de estratégias para o enfrentamento desses problemas, embora Bzuneck e Boruchovitch (2010) apontem algumas dificuldades ainda não superadas pelas pesquisas, tais

como a escassez de estudos com os alunos do Ensino Médio, obtenção dos dados geralmente local ou regional e necessidade de se caracterizar melhor as relações entre as variáveis motivacionais. Também chamam a atenção para a urgência de as futuras investigações com motivação intrínseca focarem na validade desse constructo, associando-o com esforço, perseverança e desempenho escolar. Não obstante, fica a certeza de que se desvelam novos caminhos e rumos para alavancar a motivação para aprender, de sorte a fomentar a motivação do aluno, de modo especial, a motivação autônoma, que é um dos constructos-kerne da presente pesquisa.

Guimarães, (2010) afirma que “[...] uma boa teoria é composta por uma rede de conceitos, constructos e por um conjunto de hipóteses, articulados de modo coerente em termos lógicos e semânticos” (2010, p. 41). A mesma autora ratifica essa ideia, ao acrescentar que, com base em uma boa teoria, é possível investigar um problema sob “[...] foco da sua luz” (2010, p. 41) e apresentar inclusive propostas de intervenção no contexto escolar. Conclui-se que a teoria serve para dar uma boa sugestão e orientação para novas pesquisas, além de fornecer credibilidade na seleção de variáveis, na estruturação do delineamento, na construção dos instrumentos, na interpretação dos dados coletados e na apresentação de estratégias de intervenção, logo, adotá-la permite um tratamento adequado e seguro ao constructo estudado, proporcionando fuga do chamado conhecimento do senso comum. Foi o que se pretendeu evidenciar, ao se revisar o estado da arte dos constructos kerne da pesquisa. Fomentou-se divulgar alguns estudos embasados teoricamente nas abordagens da motivação para aprender e apresentar os recentes caminhos trilhados na busca de solução dos problemas motivacionais que permeiam o contexto escolar.

Na sequência são explicitados os objetivos da pesquisa com o propósito de apresentar as intenções que permeiam este estudo. Em princípio, objetivo geral, seguido dos objetivos específicos.

3.3 OBJETIVO GERAL

Conhecer a qualidade motivacional de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental II e Médio provenientes de escolas públicas e privadas do interior do norte do estado do Paraná para a produção de textos.

3.3.1 Objetivos Específicos

- a) Levantar evidências de validade psicométrica de um instrumento de avaliação da qualidade motivacional de estudantes para a produção de texto na escola;
- b) Avaliar a motivação de uma amostra de estudantes para produzir textos na escola, considerando diferentes contextos acerca dessa tarefa e,
- c) Identificar possíveis diferenças de desempenho dos participantes comparados por idade, sexo; instituição (pública ou privada), ano escolar (ensino fundamental e médio), período de ensino (matutino e vespertino).

4. METODOLOGIA

Ao abordar a motivação em contexto escolar, o pesquisador é orientado por Pintrich (2003) a fazê-lo sob uma perspectiva científica. Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas ou quantitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica. O objetivo da pesquisa é fundamentalmente a análise dos dados, a interpretação e a discussão do material coletado; para tanto, a metodologia apresentada tem como função auxiliar na reflexão e discussão desses dados, além de instigar um novo olhar sobre o problema enfocado, que seja curioso, indagador e criativo.

Diante dessa perspectiva, optou-se por um estudo de caráter exploratório e correlacional, devido à possibilidade de aprimorar, aprofundar e adquirir maior conhecimento sobre o problema investigado e, também, por estabelecer relações das variáveis relacionadas com o estudo.

4.1 PROCEDIMENTOS E LOCAIS DA PESQUISA

Foram selecionadas e convidadas a participar da pesquisa nove escolas de ensino público e privado que atendem aos níveis fundamental e médio de município do norte do estado do Paraná, em amostra de conveniência, ou seja, participaram efetivamente do estudo aquelas que aceitaram o convite (sete). Das instituições participantes três correspondem ao ensino privado e quatro ao público, três estando localizadas na região central e as demais, na região oeste da cidade. Em algumas escolas, houve autorização apenas para proceder à aplicação do instrumento em um dos níveis de ensino solicitado. Em princípio, contataram-se apenas duas escolas (a maior escola pública e a maior particular, em quantidade de alunos), contudo, em ambas as escolas o número de autorizações deferidas foi bem pequeno. Segundo informação das coordenações de ambas as instituições, isso é recorrente em pesquisas realizadas nas escolas. Diante do exposto, buscaram-se outras instituições de ensino e novamente surgiu esse problema. Tais fatores protelaram a coleta e a análise dos dados e, pela necessidade de dar continuidade ao trabalho, finalizou-se a coleta de dados com um número inferior ao almejado, no que tange à participação dos alunos.

Importante salientar que, já no primeiro contato, as coordenações se mostravam entusiasmadas com a pesquisa e enfatizavam sua relevância para a melhoria do ensino da

escrita. Em mais da metade das escolas participantes, pré-agendou-se um retorno para expor os resultados e proferir uma fala acerca dos achados da pesquisa, destinada aos professores envolvidos com a produção textual, embora também houvesse escola que solicitou apenas por escrito a apresentação dos resultados. Durante a coleta de dados, houve escolas que solicitaram rapidez na aplicação dos questionários, bem como sugeriram alterar o termo *produção textual* para redação, alegando que o segundo é mais usual. Também se notou certo conformismo com a situação atual dos alunos, na atividade de produção textual, porque alguns profissionais parecem acreditar que pouco pode ser feito para alterar esse quadro.

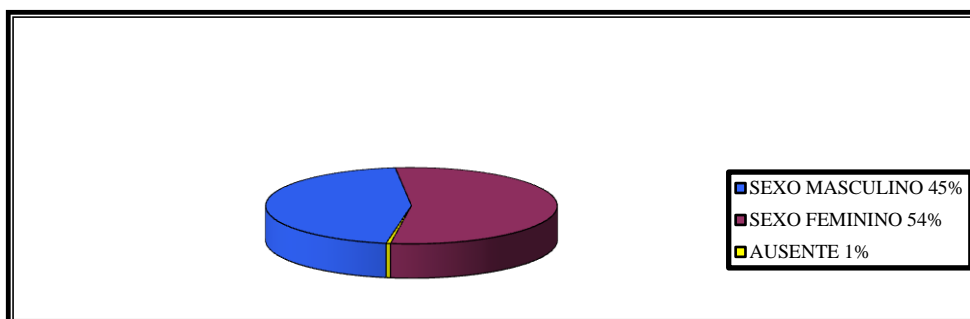
4.1.1. Considerações Éticas

O projeto referente a este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina e aprovado pelo estabelecimento. O parecer encontra-se sob a seguinte numeração: CEP/UEL - 222/2013; CAAE: 23387013.0.0000.523. Buscou-se cumprir todos os procedimentos éticos na coleta dos dados, nos momentos de aplicação do questionário e em todas as etapas da pesquisa. Após o esclarecimento dos procedimentos éticos da pesquisa para diretores e/ou coordenadores – com as explicações e a carta de apresentação (Apêndice C), procedeu-se ao convite aos alunos, os quais foram informados da participação livre e da necessidade de autorização dos pais ou responsáveis para a participação. Nesse momento, foram entregues termos de consentimento (Apêndice D) a todos os estudantes que aceitaram o convite, documento que fora direcionado aos pais e responsáveis pelos alunos. Em data previamente agendada, ocorreu a aplicação do questionário, a pesquisadora recolheu os documentos e reforçou os procedimentos éticos da pesquisa: de que a participação deles seria livre, anônima e voluntária; de que não receberiam nenhum tipo de recompensa pela participação, assim como não receberiam nenhuma punição por não aceitarem o convite de participação; de que os dados estariam sob a responsabilidade dos pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina e de que os resultados desse estudo seriam divulgados de modo ético, para a contribuição dos estudos que envolvem a motivação no contexto escolar. Posteriormente, concretizou-se a aplicação do instrumento pela pesquisadora. Os participantes responderam ao instrumento em sala de aula, após serem apresentados os objetivos da pesquisa e realizado um treinamento a respeito do preenchimento. Em anexo, constam os instrumentos utilizados para aplicação.

4.2 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

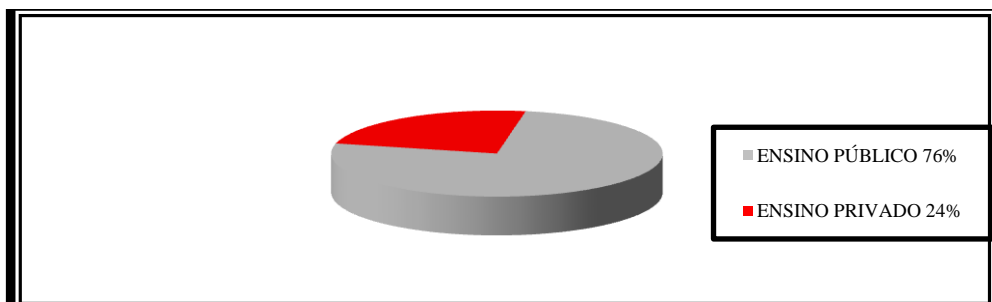
Participaram do presente estudo 616 estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, provenientes de escolas públicas e privadas das regiões oeste e centro do município de um município do Paraná. Conforme pode ser verificado nas figuras a seguir, dos 616 participantes da pesquisa, 333 são do sexo feminino e 280 do masculino, com 3 abstenções na definição de sexo. No que tange ao tipo de ensino, 473 alunos são provenientes do ensino público e 143 do ensino privado, sendo 355 estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental e 261 do Ensino Médio; destes, 501 frequentam o período matutino e 115, o vespertino.

Figura 3 Sexo dos participantes da pesquisa



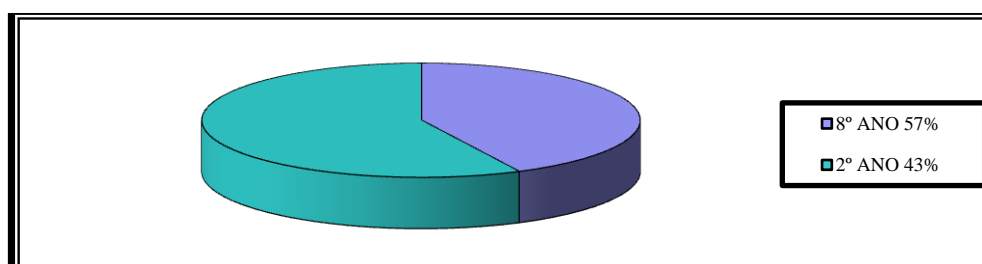
Fonte: Autora da pesquisa.

Figura 4 Tipos de ensino



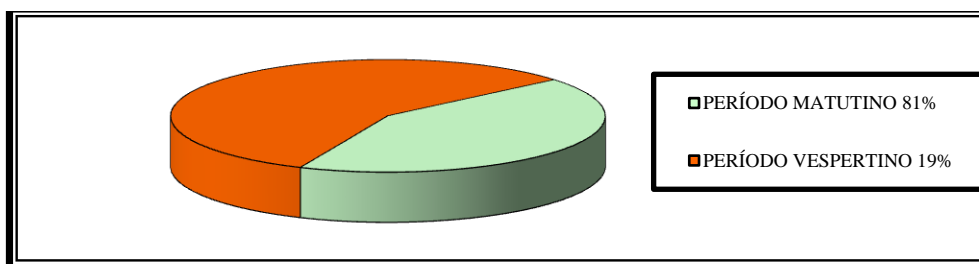
Fonte: Autora da pesquisa.

Figura 5 Ano Escolar



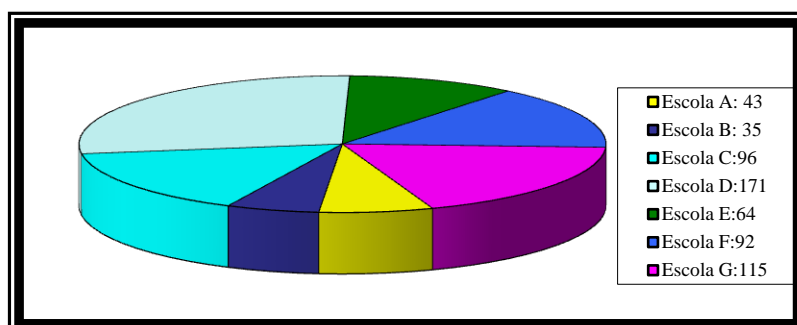
Fonte: Autora da pesquisa.

Figura 6 Período de Ensino



Fonte: Autora da pesquisa.

Figura 7 Quantidade de alunos das escolas participantes



Fonte: Autora da pesquisa.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi realizada a aplicação da Escala de Avaliação da Qualidade Motivacional para a Produção de Texto – MPT (DURÃO, 2011), de acordo com os tipos qualitativamente diferenciados de motivação, conforme pressupostos da Teoria da Autodeterminação. O instrumento contém afirmativas em escala do tipo Likert de cinco pontos, que seguem a afirmação inicial: Faço os textos para ficar com a matéria em dia. O participante indicou o seu grau de concordância para cada afirmativa apresentada. Nesse instrumento de autorrelato, foi exposto desenho de figuras geométricas de tamanhos crescentes, conforme sugestão de Lepper et al. (2005); de acordo com os autores, os desenhos têm por objetivo facilitar a compreensão das crianças e dos adolescentes. Contudo, durante o preenchimento da escala, percebeu-se pelos comentários proferidos por parte dos participantes que não havia necessidade de apresentá-la por meio de desenho de figuras geométricas. Segundo eles, “os quadradinhos” eram infantis e as escalas demasiadamente extensas. Cabe ressaltar que o tamanho das figuras também volumou e onerou o instrumento. Houve igualmente queixas quanto às questões parecidas ou “repetitivas”, como diziam eles. Embora estes pareçam

fatores limitantes desse processo, pode-se afirmar que, em sua maioria, os participantes mostraram-se contentes em contribuir com a pesquisa e manifestaram interesse em conhecer os resultados. Por mais de uma vez, questionaram a pesquisadora se o professor de língua portuguesa e/ou produção textual leria as respostas, e se a pesquisadora iria realizar algum tipo de intervenção junto a eles ou a seus professores, a fim de melhorar essa atividade, em sala de aula.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário, com 40 itens, os quais descrevem comportamentos que expressam a motivação para produzir textos na escola. O instrumento foi constituído de 40 frases afirmativas a respeito do *processo de produção de textos na escola*. No Quadro 4, apresentam-se os itens divididos, de modo a possibilitar a verificação do *continuum* da autodeterminação para essa atividade específica. Pretende-se destacar o *continuum* para a escrita e, assim, apontar uma possível resposta ao problema inicialmente formulado: “Qual é a qualidade motivacional apresentada pelos alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio para a produção de textos?”

Apesar de serem indicados maiores detalhes descritivos, no item 7, é importante frisar que Análise Fatorial Exploratória permitiu reduzir a matriz de resposta a um número mínimo de fatores, os quais refletiram os constructos subjacentes de modo adequado. Já a Análise de Consistência Interna dos Itens possibilitou verificar o quanto os itens de cada subescala são coerentes com o fator que avaliam. Logo, os itens que expressam os tipos qualitativamente distintos de motivação poderão ser alterados dessa forma. Após as análises estatísticas, foi possível saber o quanto cada fator está associado a cada variável e o quanto o conjunto de fatores explica a variabilidade geral dos dados originais.

Quadro 4 Constructos e conteúdo dos itens que avaliam o processo de produção de textos na escola.

DESMOTIVAÇÃO
10- Escrever textos é uma atividade chata.
13- Não tenho vontade de escrever textos.
18- Eu tenho preguiça para escrever os textos.
23- Para mim, escrever textos é uma perda de tempo.
25- Não escrevo os textos, porque não consigo terminá-los.
31- Não faço os textos, porque não tenho paciência para isso.
32- Sinceramente, não sei por que faço as produções textuais.
33- Não gosto de escrever, porque os alunos da sala ficam comparando suas redações.
35- Não faço os textos, porque é uma tarefa muito difícil.

REGULAÇÃO EXTERNA

- 02- Escrevo os textos para receber boas notas.
- 03- Escrevo os textos para receber elogios dos meus professores ou dos meus pais.
- 06- Eu escrevo os textos na escola para passar de ano.
- 11 - Faço os textos para passar no vestibular.
- 14- Produzo os textos, porque o professor manda.
- 19- O motivo para escrever é que não quero ficar de castigo em casa.
- 26- Faço as produções, porque é um meio de ganhar nota fácil.
- 36- Caso não valesse nota, eu não faria os textos.

REGULAÇÃO INTROJETADA

- 12- Escrevo porque o(a) professor(a) fica observando quem faz e quem não faz.
- 27- Escrevo os textos para evitar que o professor fale para os meus pais que eu não os fiz.
- 37- Escrevo os textos, porque todos os alunos fazem essa atividade em sala de aula.

REGULAÇÃO IDENTIFICADA

- 01 - Faço os textos para ficar com a matéria em dia.
- 04 - Escrevo, porque consigo colocar meus sentimentos no papel.
- 07- Faço os textos, porque escrever é muito importante no meu dia a dia.
- 08- Escrevo os textos, porque isso vai me ajudar no futuro.
- 15 - Eu faço os textos, porque é meu dever como aluno.
- 16- Faço as redações, porque ajudam no conhecimento sobre os temas que escrevo.
- 17- Escrevo na escola, porque assim tiro meus vícios de escrita da internet.
- 21- Escrevo para ver minha história depois de feita.
- 24- Faço as produções para verificar o que aprendi durante as aulas.
- 28- Faço os textos para melhorar a minha letra.
- 29- Escrevo textos, porque é um modo de estudar.
- 38- Escrevo os textos, porque é fundamental para aprender a ler e a escrever adequadamente.
- 39- Faço os textos para verificar meus erros, quando a professora os devolve corrigidos.

REGULAÇÃO INTEGRADA

- 09- Escrevo as redações, porque me sinto um autor, quando estou produzindo um texto.
- 20- Escrevo os textos, porque é um modo de aprender sobre o mundo em que vivo.
- 34 - Escrevo os textos, porque, quando começo escrever, não quero parar mais.

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

- 05- Faço as redações, porque escrever é divertido.
- 22- Eu tenho muita vontade de escrever textos.
- 30 - Faço as redações, porque fico feliz quando escrevo.
- 40- Faço as redações, porque, quando escrevo, o tempo passa mais rápido.

Fonte: autora da pesquisa.

Um segundo questionário, composto por três escalas do tipo Likert de cinco pontos, com variância entre 1 (nunca) e 5 (sempre), contendo 37 itens no total, avaliou o *processo de*

produção de texto, a percepção do aluno ao escrever um texto e o destino que é dado aos textos. Por meio dessas escalas, verificou-se a frequência do (a):

I. Processo de produção de texto.

Quadro 5 Conteúdo dos itens que avaliam o processo de produção de textos na escola. N= (584)

- 1- O professor explica com clareza o tema sobre o qual escreveremos um texto.
- 2- Discutimos em sala sobre os temas abordados na escrita.
- 3- Os alunos podem escolher o tema sobre o qual escrevem.
- 4- Nós, alunos, apenas copiamos o texto inteiro do quadro.
- 5- Durante as aulas de produção de texto, há muita bagunça.
- 6- Há um clima ruim, quando o(a) professor(a) fala que haverá produção de texto.
- 7- O professor pede para alguns alunos lerem seus textos oralmente, para a turma.

Fonte: Autora da Pesquisa

II. Percepção do aluno ao escrever um texto.

Quadro 6 Conteúdo dos itens que avaliam a percepção pessoal ao produzir textos na escola. N= (578)

- 1- Bem/Feliz.
- 2- À vontade/ Livre.
- 3- Cansado.
- 4- Com a mão doendo.
- 5- Com vergonha por não conseguir terminar.
- 6- Um (a) autor(a)!
- 7- Que sou personagem do meu texto, sinto-me dentro da história.
- 8- Calmo.
- 9- Inspirado/Criativo.
- 10- Não sinto nada.
- 11- Pensativo.
- 12- Mal.
- 13 - Depende do tema.
- 14 - Confuso/Com dificuldades.
- 15 – Nervoso/Irritado.
- 16 – Entediado (com tédio).
- 17 – Apressado/ansioso.
- 18 – Com preguiça.
- 19 – Sem imaginação/competência.
- 20 – Com medo de não conseguir terminar.

Fonte: Autora da Pesquisa

III. Destino que é dado aos textos.

Quadro 7 Conteúdo dos itens que avaliam o destino dado aos textos produzidos na escola. N= (577)

- 1- Eu guardo os textos que escrevo na escola.
- 2- Os textos que escrevo são corrigidos pelo(a) professor(a).
- 3- Os textos que escrevo ficam com o(a) professor(a).
- 4- O(a) professor(a) apenas dá um visto nos textos que escrevo na escola.
- 5- Eu mostro os textos que escrevo na escola para meus pais.
- 6- Os textos que escrevo na escola são divulgados em murais, CDs, internet...
- 7- Não guardo os textos que escrevo na escola e acabo perdendo-os.
- 8- O(A) professor(a) não corrige os textos que escrevo na escola.
- 9- Os melhores textos são lidos em sala de aula.
- 10- Eu joga no lixo os textos que escrevo na escola.

Fonte: Autora da Pesquisa

4.4 ANÁLISES DOS DADOS

Os dados foram codificados e transportados para uma planilha do programa de estatística STAT 07. Para análise das evidências de validade, realizou-se a Análise Fatorial Exploratória, a qual permitiu reduzir a matriz de resposta a um número mínimo de fatores, os quais refletiram os construtos subjacentes; Análise de Consistência Interna dos Itens, que possibilitou verificar o quanto cada subescala é consistente com o fator que avalia. Os itens que emergiram da fase de levantamento propiciaram analisar o desempenho dos estudantes na avaliação da qualidade motivacional. Para esse fim, realizou-se estatística descritiva: média, mediana, desvio-padrão e frequência. A estatística diferencial (teste t e Anova) indicou as diferenças de desempenho dos participantes, comparados com idade, instituição, ano escolar, tipo de ensino, período estudado e sexo. Considerando a significância do estudo para os públicos em potencial – praticantes (alunos) e profissionais (professores) –, urge fazer alguns questionamentos: o que significarão os resultados do estudo para TAD? Quais sugestões para pesquisas subsequentes surgirão dos resultados? Os resultados podem influenciar a ação docente e a motivação do aluno? Os resultados contribuirão com programas, métodos e/ou intervenções? Que inovações podem ser implementadas, a partir dos resultados? Sabe-se, em síntese, que, até aqui, está posta uma reflexão. Nos capítulos que seguem, essa reflexão continua, com o objetivo e o desafio de aproximar e enfrentar tais questionamentos, aos quais é preciso responder também com soluções práticas.

5 RESULTADOS

Com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, são expostos, na sequência, os resultados das estatísticas realizadas. Em princípio, são apresentadas evidências de validade da avaliação da qualidade motivacional dos estudantes para produzir textos, na escola: análise fatorial exploratória, consistência interna e relação entre as subescalas que compõem o instrumento. Em seguida, estão as médias obtidas pelos participantes, a correlação entre a qualidade motivacional e o contexto de processo de produção, a percepção pessoal do aluno, ao escrever um texto, e a percepção do resultado do trabalho efetuado, ou seja, o destino que é dado aos textos. Finalmente, são explicitados resultados das comparações entre as variáveis. Os dados foram codificados e transportados para uma planilha do *software* Statistica (versão 7.0), para os tratamentos previstos.

5.1 Evidências de validade do instrumento de avaliação da MPT

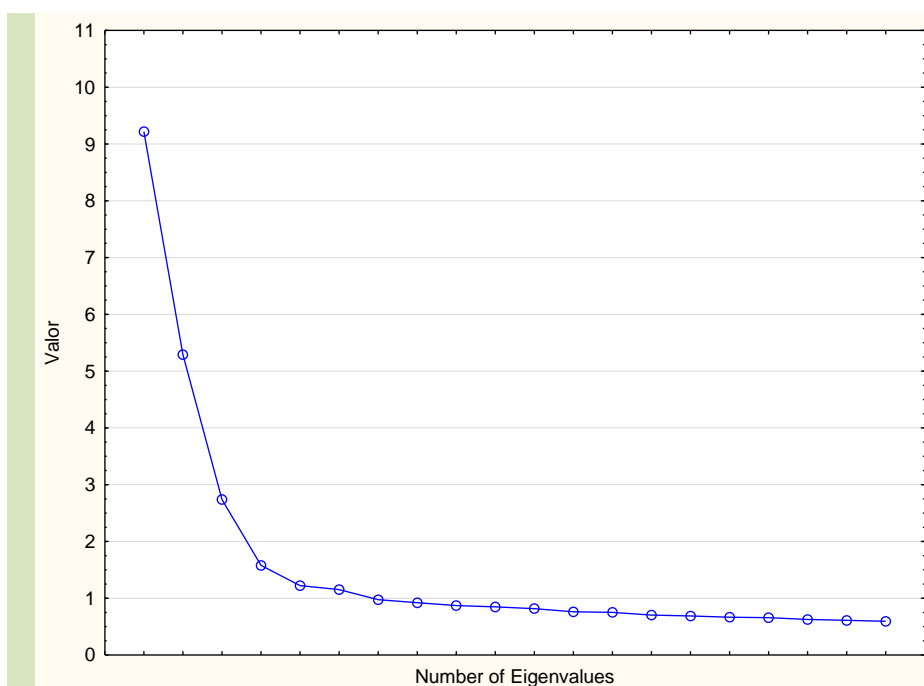
Inicialmente, foi realizada a fatorial exploratória, com extração dos componentes principais. Essa análise foi executada sobre os 40 itens correspondentes ao número de questões contidas no teste. Foram encontrados 5 fatores com valor próprio acima de 1, os quais explicaram 50,12% da variância dos dados (Tabela 2 e 3). Os alunos variaram sua resposta em 50%, por conta dos itens.

Tabela 1 Resumo explicativo acerca dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental.

Fator	Autovalor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1. Desmotivação	9,22	23,05	9,22	23,05
2. Identificada	5,29	13,22	14,51	36,28
3. Intrínseca	2,73	6,84	17,25	43,12
4. Externa	1,57	3,94	18,82	47,07
5. Introjetada	1,22	3,05	20,05	50,12

Na Figura 8, estão os valores próprios (*eigenvalues*) dos componentes principais, sendo cada inclinação da reta a representação do ponto de rotação de cada fator encontrado.

Figura 8: Mapa dos Valores Próprios



Na Tabela 2, pode ser visualizada a alocação dos itens nos respectivos fatores, além do resultado da consistência interna de cada conjunto de itens, medida pelo alfa de Cronbach. O alfa encontrado para cada um dos fatores da escala variou de 0,68 a 0,86, sendo considerados adequado.

Tabela 2: Desempenho dos estudantes na avaliação dos tipos de motivação

Nº	Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
		$\alpha =$ 0,86	$\alpha =$ 0,85	$\alpha =$ 0,85	$\alpha =$ 0,68	$\alpha =$ 0,73
10	Escrever textos é uma atividade chata.	0,48				
13	Não tenho vontade de escrever textos.	0,55				
18	Eu tenho preguiça para escrever os textos.	0,60				
23	Para mim, escrever textos é uma perda de tempo.	0,62				
31	Não faço os textos, porque não tenho paciência para isso.	0,70				
32	Sinceramente, eu não sei por que escrevo textos.	0,58				0,33
18	Eu tenho preguiça para escrever os textos.	0,60				
35	Não faço os textos, porque é uma tarefa muito difícil.	0,71				
07	Faço os textos, porque escrever é muito importante no meu dia a dia.		0,45	0,36		
15	Eu faço os textos, porque é meu dever como aluno		0,45		0,41	
08	Escrevo os textos, porque isso vai me ajudar no futuro		0,55		0,31	

16	Faço as redações, porque ajuda no conhecimento sobre os temas que escrevo.	0,66				
17	Escrevo na escola, porque assim tiro meus vícios de escrita da internet.	0,43				
20	Escrevo os textos, porque é um modo de aprender sobre o mundo em que vivo.	0,61	0,32			
24	Faço as produções para verificar o que aprendi durante as aulas.	0,65				
28	Faço os textos para melhorar a minha letra.	0,53			0,33	
29	Escrevo textos, porque é um modo de estudar.	0,71				
38	Escrevo os textos, porque é fundamental para aprender ler e escrever adequadamente.	0,73				
39	Faço os textos para verificar meus erros, quando a professora devolve corrigido.	0,72				
04	Escrevo, porque consigo colocar meus sentimentos no papel.		0,66			
05	Faço as redações, porque escrever é divertido.		0,74			
09	Escrevo as redações, porque me sinto um autor, quando estou produzindo um texto.		0,73			
22	Eu tenho muita vontade de escrever textos.		0,70			
21	Escrevo para ver minha história depois de feita.	0,34	0,62			
30	Faço as redações, porque fico feliz quando escrevo.		0,75			
34	Escrevo os textos, porque, quando começo escrever, não quero parar mais.		0,73			
01	Faço os textos para ficar com a matéria em dia.			0,75		
02	Escrevo os textos para receber boas notas.			0,76		
06	Eu escrevo os textos na escola para passar de ano.			0,60		
11	Faço os textos para passar no vestibular.	0,36		0,49		
12	Escrevo, porque o(a) professora) fica observando quem faz e quem não faz.	0,39			0,33	
19	O motivo para escrever é que não quero ficar de castigo em casa.				0,67	
40	Faço as redações, porque, quando escrevo, o tempo passa mais rápido.		0,43		0,32	
27	Escrevo os textos para evitar que o professor fale para os meus pais que eu não o fiz.				0,64	
33	Não gosto de escrever, porque os alunos da sala ficam comparando suas redações.	0,34			0,53	
37	Escrevo os textos, porque todos os alunos fazem essa atividade em sala de aula.				0,51	
	Variância Explicada	4,514395	4,821706	5,284741	2,640788	2,790094
	PRPL. Tot.	0,112860	0,120543	0,132119	0,066020	0,069752

Ao observar o conteúdo dos itens que se agruparam em torno de cada um dos cinco fatores, pode-se considerar que o Fator 1 corresponde à avaliação da Desmotivação, o Fator 2 à Motivação por regulação Identificada, o Fator 3 à Motivação Intrínseca, o Fator 4 à Regulação Externa e o Fator 5 à Regulação Introjetada. Em torno do Fator 1, agruparam-se

itens com carga fatorial entre 0,34 e 0,71, cujo conteúdo indicou desmotivação para realizar a produção de texto. Para o Fator 2, aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,34 e 0,73, sendo seu conteúdo teoricamente vinculado à motivação extrínseca por regulação identificada. Com base na teoria, os itens agrupados no Fator 3 referem-se à motivação intrínseca, com carga fatorial entre 0,32 a 0,75. Para o Fator 4, juntaram-se itens com carga fatorial entre 0,31 e 0,76, cujo conteúdo corresponde à motivação extrínseca por regulação externa. Por fim, para o Fator 5, reuniram-se itens com carga fatorial entre 0,31 e 0,67; na teoria que embasa o presente estudo, corresponde à motivação extrínseca por regulação introjetada.

Houve a exclusão de 4 itens, após os resultados da análise fatorial. Isso ocorreu porque apresentaram carga fatorial baixa e/ou não corresponderam ao conteúdo do construto subjacente ao fator. Foram excluídos os itens 3, 14, 26 e 36. O item 3 (Escrevo os textos para receber elogios dos meus professores ou dos meus pais) carregou nos fatores 3, 4 e 5, com baixa carga fatorial. Já o item 26 (Faço as produções, porque é um meio de ganhar nota fácil) foi retirado devido a ter carregado na motivação por regulação introjetada, contudo, esse item se refere ao conteúdo do tipo motivacional regulação externa. Assim como o item 14 (Produzo os textos, porque o professor manda), o item 36 (Caso não valesse nota, eu não faria os textos) carregou no fator 1, sendo ambos congruentes com o conteúdo do Fator 4.

Ainda com o objetivo de levantar as evidências de validade, foi feita análise correlacional (Pearson) entre os fatores. Esperava-se, com base na teoria, que os fatores próximos no *continuum* de autodeterminação exibissem correlações positivas e fossem correlacionados de modo negativo aos fatores nos extremos opostos (Tabela 3).

Tabela 3 Coeficientes de relação entre as variáveis do *Continuum*. N= (592)

Variável	Desmotivação	Reg. Externa	Reg. Introjetada	Reg. Identificada	Motivação Intrínseca
Desmotivação	1,000				
Externa	0,14**	1,000			
Introjetada	0,57**	0,25	1,000		
Identificada	-0,33	0,31	0,27***	1,000	
Intrínseca	-0,47	-0,43	0,15	0,49	1,000

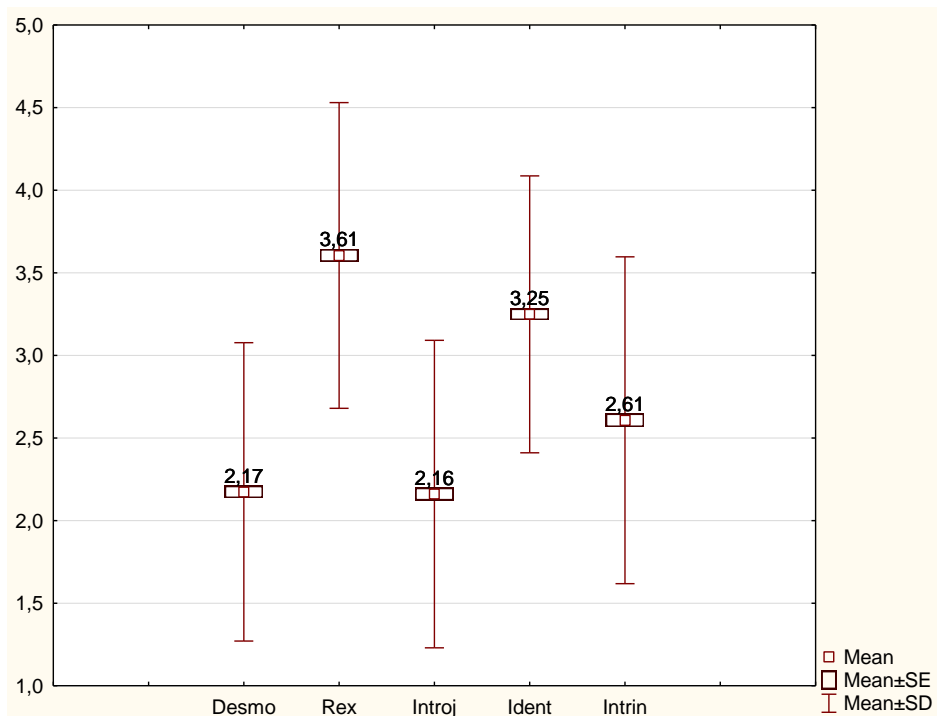
* $p \leq 0,01$ ** $p \leq 0,001$ *** $p \leq 0,0001$

Conforme esperado, a correlação mostrou que os pontos extremos do *continuum*, indicadores de controle *versus* autonomia, foram negativamente relacionados, enquanto aqueles mais próximos foram correlacionados de modo positivo. De modo geral, as subescalas de avaliação obtiveram correlações entre fracas e moderadas, mas revelaram uma tendência de resultados positivos e negativos coerentes com a teoria. Nesse sentido, os resultados do conjunto de análises relativos às evidências de validade asseguram que a escala é válida para a avaliação da qualidade motivacional dos estudantes para a produção de textos na escola.

5.2 Desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional

Os resultados da aplicação da MPT indicaram que os participantes obtiveram médias mais baixas, na avaliação da desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca. As médias mais altas foram obtidas na avaliação da motivação extrínseca por regulação externa e identificada (Figura 9).

Figura 9 Resultados da avaliação dos tipos de motivação dos 616 participantes.



6.2.1 Comparações entre as variáveis

Tendo apresentado o resultado que indicou a média geral, verificam-se, na sequência, as relações entre as médias obtidas e variáveis contextuais sexo, ano escolar, tipo de ensino, período de ensino e idade.

Tabela 4 Comparação entre resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e sexo dos participantes

Variáveis	Sexo						F	P
	Masculino			Feminino				
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	2,30	278	0,91	2,05	329	0,87	11,5	0,00
Reg. Externa	3,67	279	0,92	3,54	331	0,92	2,80	0,09
Reg. Introjeteada	2,23	277	0,95	2,09	329	0,96	3,38	0,06
Reg. Identificada	3,19	275	0,88	3,30	330	0,79	2,67	0,10
Mot. Intrínseca	2,47	279	0,96	2,72	328	0,99	10,1	0,00

Na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca, foram encontradas diferenças significativas associadas ao desempenho, sendo, em ambas variáveis, superior o desempenho das mulheres, quando comparado ao dos homens.

Na comparação entre os desempenhos na avaliação da motivação e o ano escolar pesquisado, houve diferenças na motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca. A Tabela 5 demonstra os resultados:

Tabela 5 Comparação entre resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e ano escolar dos participantes

Variáveis	Ano escolar						F	P
	8º ano			2º ano				
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	2,19	352	0,92	2,14	258	0,87	0,38	0,53
Reg. Externa	3,53	353	0,93	3,69	260	0,91	4,28	0,00
Reg. Introjeteada	2,27	350	0,99	2,00	259	0,81	13,1	0,00
Reg. Identificada	3,27	352	0,86	3,21	256	0,79	0,78	0,37
Mot. Intrínseca	2,63	351	0,98	2,56	259	0,99	0,75	0,38

Observa-se que as médias obtidas pelos participantes do 8º ano do ensino fundamental foram superiores, em todos os tipos qualitativamente distintos de motivação. Na continuidade, foram estabelecidas as relações entre tipos de ensino.

Tabela 6 Comparação entre resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e ensino

Variáveis	Tipos de ensino						F	P
	Público			Privado				
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	2,25	467	0,93	1,90	143	0,73	17,2	0,00
Reg. Externa	3,63	471	0,94	3,50	142	0,84	2,00	0,15
Reg. Introjetada	2,26	468	0,96	1,80	141	0,70	28,3	0,00
Reg. Identificada	3,22	468	1,62	3,32	140	0,72	1,62	0,20
Mot. Intrínseca	2,58	468	1,01	2,67	142	0,91	0,81	0,36

Os resultados demonstram que a desmotivação para a realização da produção textual é mais alta no ensino público, enquanto a motivação intrínseca é mais baixa.

Na Tabela 7, estão os resultados concernentes à relação entre o período de ensino e a qualidade motivacional.

Tabela 7 Comparação entre resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e período de ensino

Variáveis	Período de ensino						F	P
	Matutino			Vespertino				
	M	N	Dp	M	N	Dp		
Desmotivação	2,20	492	0,91	2,05	115	0,83	2,57	0,10
Reg. Externa	3,60	499	0,90	3,59	114	1,01	0,01	0,91
Reg. Introjetada	2,15	496	0,92	2,17	113	0,96	0,03	0,85
Reg. Identificada	3,20	494	0,84	3,44	114	0,76	7,40	0,00
Mot. Intrínseca	2,57	495	1,00	2,72	115	0,93	2,11	0,14

Os dados evidenciam que as médias do período vespertino foram significativamente superiores, ao serem comparadas aos do período matutino, na avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada.

A Tabela 8 mostra os resultados da comparação dos desempenhos na avaliação da motivação e as faixas de idade. A maioria dos participantes tinha entre 14 e 16 anos (285 alunos), expressa na faixa 2, seguida da menor faixa etária – 11 a 13 anos (280 alunos), na faixa 1, com apenas 45 alunos na faixa etária 3, possuindo entre 17 a 20 anos; do total, seis estudantes não responderam à questão.

Tabela 8 Comparação entre resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e a idade dos participantes.

Variáveis	Faixa Etária											
	Faixa 1			Faixa 2			Faixa 3			F	p	
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp			
Desmotivação	2,11	278	0,89	2,20	281	0,89	2,28	45	0,98	1,01	0,36	
Reg. Externa	3,52	279	0,91	3,52	279	0,93	3,58	45	0,91	1,92	0,14	
Reg. Introjetada	2,23	277	0,98	2,12	281	0,90	1,84	45	0,68	3,71	0,02	
Reg. Identificada	3,27	278	0,85	3,24	280	0,83	3,09	44	0,80	0,93	0,39	
Mot. Intrínseca	2,68	278	0,99	2,55	281	0,97	2,45	45	1,01	1,83	0,16	

Foram encontradas diferenças na motivação extrínseca por regulação introjetada. O Teste Tukey revelou que as médias obtidas pelos estudantes da Faixa 1 foram significativamente superiores às obtidas pelos estudantes da Faixa 3, com $p=0,02$.

Na Tabela 9, focalizam-se as comparações entre os desempenhos na avaliação dos tipos de motivação e as escolas participantes nas quais os alunos estavam matriculados.

Tabela 9 Comparação entre os resultados de desempenho na avaliação dos tipos de motivação e as escolas

Variáveis	Escolas participantes																							
	Escola A			Escola B			Escola C			Escola D			Escola F			Escola G			Escola H			F	p	
	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp	M	N	Dp			
Desmot.	1,51	43	0,54	1,73	35	0,48	2,38	95	1,01	2,17	171	0,89	2,24	64	0,80	2,07	89	0,89	2,42	113	0,90	8,26	0,000	
R. Ext.	3,22	43	0,80	3,26	34	0,74	3,66	95	0,90	3,72	171	0,94	3,82	64	0,81	3,55	91	1,01	3,53	115	0,93	3,39	0,002	
R. Introj.	1,55	43	0,58	1,58	34	0,56	2,47	95	1,07	2,22	169	0,88	2,07	63	0,74	1,91	92	0,90	2,44	113	0,95	11,05	0,000	
R. ident.	3,24	43	0,73	3,56	35	0,62	3,32	95	0,85	3,42	170	0,80	3,27	61	0,74	3,07	91	0,84	2,95	113	0,90	5,40	0,000	
M. Intr.	3,09	43	0,90	2,68	95	0,73	2,80	94	1,08	2,64	170	0,97	2,37	63	0,90	2,58	92	1,03	2,32	113	0,94	4,72	0,001	

Comparando-se o desempenho dos participantes na avaliação da qualidade motivacional e suas respectivas escolas, foram encontradas diferenças significativas na desmotivação. O teste de Tukey revelou que as médias obtidas pelos alunos das escolas A e B de extensão ($M=1,51$ e $M=1,73$) foram significativamente inferiores às médias obtidas pelos alunos das demais escolas, com $p<0,000$. Além disso, foram significativamente superiores às

médias obtidas na avaliação da motivação intrínseca pelos alunos da escola A (M=3,09), quando comparadas com as médias do restante. Ao se relacionar a qualidade motivacional e a atividade de produzir textos, notou-se que a motivação extrínseca por regulação externa daqueles que frequentam as escolas C, D, E, F, G e H, foram maiores que A e B, sendo respectivamente 3,22 e 3,26, com $p < 0,0002$. Em suma, as médias na avaliação da motivação intrínseca foram significativamente menores na escola H, comparadas com as médias das demais escolas.

5.2.2 Análises correlacionais dos itens que compõem o segundo questionário

Com vistas a verificar se correlações entre as variáveis deste estudo são congruentes, ou seja, se existe um relacionamento entre as variáveis, bem como a direção (positiva ou negativa) e a força ou magnitude das relações, foi feita a análise de correlação de *Pearson*, que traz os coeficientes de correlação (r) e seus respectivos níveis de significância (p). De modo mais preciso, o coeficiente de correlação representa:

[...] A força ou a magnitude da relação, ou seja, informa o quanto é próxima a correspondência entre as variáveis, podendo ir de +1 (representando uma correlação positiva perfeita) a -1 (representando uma correlação negativa perfeita). No entanto, raramente encontra-se um coeficiente de correlação maior do 0,6, desse modo, considera-se que quanto mais próximo de 1 mais alto é o grau de concordância entre as duas variáveis. A principal informação sobre a confiabilidade da correlação é obtida pelo nível de significância que se baseia na afirmativa de que a distribuição dos valores residuais segue uma curva normal. Para uma correlação ser considerada significativa, em geral, é utilizado nível mínimo de confiança de 0,05 e às vezes de 0,01. (GUIMARÃES, 2003. p. 98).

Para avaliar as relações entre as variáveis, os coeficientes de correlação até 0,30 foram consideradas de magnitude relativamente baixa, até 0,50, moderada e, acima desse valor, como relativamente forte. Tendo em vista que a força ou magnitude desse relacionamento é medida pelo 100, coeficiente que varia entre 0 e 1 e de 0 a 1, foram levantadas as correlações nas três subescalas (anexo).

5.2.2.1 Escala do Processo de Produção de Texto

Os itens evidenciam os coeficientes de relação entre a qualidade motivacional (desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, introjetada identificada e motivação intrínseca) e o processo de produção de texto na escola.

De acordo com os resultados, as correlações encontradas estiveram próximas a zero, para o processo de realização da atividade de produção textual; por exemplo, desmotivação, item 7 ($r = 0,05$), regulação externa, item 1 ($r = 0,08$), regulação introjetada, item 7 ($r = 0,18$), identificada, item 1 ($r = 0,19$) e intrínseca, item 2 ($r = 0,14$), de sorte que se pode afirmar que, com esses dados, não há relação entre essas variáveis. Com exceção do item 6 ($r = 0,33$), a correlação foi positiva para a desmotivação. Quanto mais o estudante percebe que o clima é ruim para escrever, menos autônoma é a motivação. Conclui-se que há um clima ruim, quando o professor fala que haverá produção de texto, sendo que tal afirmação é mais positiva, quando relacionada à desmotivação, o que implica sustentar que, quanto mais o aluno percebe que o clima de sala de aula é negativo para escrever, menos autônoma será a motivação, enquanto, quanto mais frequente for o contexto positivo, mais autônoma será motivação.

5.2.2.2 Escala da Percepção do Aluno ao Produzir Textos

Foram levantadas as correlações entre a percepção pessoal sobre a atividade de produção de texto e os tipos de motivação. Em relação à desmotivação, a análise estatística evidenciou que a maioria dos itens revela correlação positiva e alta para os conteúdos: 10 ($r = 0,39$), 12 ($r = 0,40$), 14 ($r = 0,36$), 15 ($r = 0,43$), 16 ($r = 0,48$), 18 ($r = 0,55$), e 19 ($r = 0,37$); com efeito, todos esses itens apresentam caracterização de quem tem desmotivação. Quanto mais desmotivado o aluno está para produzir texto, menos ele se identifica com a atividade, demonstra preguiça, cansaço, menos felicidade ao escrever, de modo geral se sente mal ou não sente nada. Em contraposição, a correlação foi negativa para os itens 1 ($r = -0,47$), 2 ($r = -0,38$), 7 ($r = -0,33$), 8 ($r = -0,38$), 9 ($r = -0,44$) e 11 ($r = -0,32$), ou seja, o aluno não se vê enquanto o autor de seu texto. Para a motivação extrínseca por regulação externa, não houve correlação alta. A regulação por motivação extrínseca introjetada obteve correlação positiva para os itens 3 ($r = 0,32$), 5 ($r = 0,34$), 12 ($r = 0,33$), 15 ($r = 0,31$), 16 ($r = 0,35$) e 18 ($r = 0,34$). Já na motivação externa por regulação identificada, a correlação foi positiva apenas para 1 ($r = 0,37$), 2 ($r = 0,34$), 7 ($r = 0,30$) e negativa para o conteúdo 18 ($r = -0,35$). Na motivação intrínseca, houve altíssima correlação para os itens 1 ($r = 0,59$), 2 ($r = 0,47$), 6 ($r = 0,56$), 7 ($r = 0,50$), 8 ($r = 0,33$) e 9 ($r = 0,50$). O aluno motivado se percebe livre para escrever, vê-se como sujeito do processo e apresenta criatividade.

5.2.2.3 Escala da Percepção do Destino Dado aos Textos

Novamente foram correlacionados os tipos de motivação com a percepção do aluno acerca do destino dado aos textos produzidos. Os dados revelaram que a desmotivação foi correlacionada de modo negativo com os itens 1 ($r = -0,34$) e 5 ($r = -0,30$) e de forma positiva para 7 ($r = 0,34$) e 10 ($r = 0,45$). Foi encontrada correlação significativa de 0,41 com $p < 0,001$, entre as subescalas II e III, nos seguintes itens: o aluno se sentir feliz e mostrar seu texto para os pais e o aluno ter preguiça, perder ou jogar no lixo seu texto, estando tais afirmações de acordo com a desmotivação, como visto anteriormente. A motivação por regulação extrínseca identificada apresentou-se negativa para o item 7 ($r = 0,32$), enquanto a motivação intrínseca foi positiva para 1 ($r = 0,34$) e 5 ($r = 0,38$), e negativa para 7 ($r = -0,31$) e 10 ($r = -0,33$).

Ao trabalhar com os itens dessas três subescalas, foi possível verificar as diferentes percepções do aluno a propósito do contexto da escrita, dos seus sentimentos quanto a escrever e do destino dado ao material produzido. Investigando os itens separadamente, caracterizou-se o contexto favorável à promoção de motivação autônoma, os tipos de motivação a partir das percepções pessoais dos alunos (como ele se sente) e o resultado, isto é, os destinos dados aos textos produzidos (cada item mostrou um tipo de destino).

6. DISCUSSÃO

Escrever é uma ação que por vezes pode colocar até mesmo escritores de sucesso em apuros. Nenhuma atividade de escrita deveria ser iniciada sem que o escritor se encontrasse motivado para realizá-la, em outras palavras, sem que a atividade tivesse sentido, fosse desafiadora, prazerosa ou que, para o autor, houvesse clareza a respeito do que escrever, para que e para quem escrever. Quando predomina a falta de intenção para escrever, pode estar presente a ansiedade e o medo e, assim, os escritores podem cair em procrastinação ou outros hábitos improdutivos, como impulsivamente começar a escrever sem reunir as informações necessárias ou escrevendo em "farras" não saudáveis (BOICE, 1994, citado por BRUNING e HORN, 2000). Ao tratar-se de alunos adolescentes que têm por premissa que dominar a escrita é uma ação essencial para a concretização da sua aprendizagem como um todo, bem como fator relevante para a construção da sua cidadania, “os apuros” podem tornar-se gigantescos e constantes, cooperando assim para desencadear emoção negativa, sendo consequência natural alunos evitando escrever, sempre que possível.

A falta do exercício da escrita leva à falta de aperfeiçoamento, resultando em menor inclinação para continuar. De alguma forma, esse ciclo deve ser quebrado, para que os alunos tenham a chance de experimentar a motivação intrínseca que a escrita pode proporcionar. Uma boa sugestão advém de Bruning e Horn (2000). Para eles, os professores devem proporcionar um ambiente emocional positivo, ou seja, ajudar o aluno a entender os seus sentimentos de ansiedade, antes ou durante a escrita, como uma resposta fisiológica normal para uma tarefa desafiadora e estimulante. Nesse sentido, conhecer os motivos que levam os alunos a produzir textos na escola, assim como saber das suas emoções vinculadas à atividade, é educacionalmente relevante. Na presente pesquisa, conforme já relatado, foram utilizados instrumentos elaborados por Durão, (2011) cujos itens foram construídos com base na opinião dos alunos, quer dizer, foram extraídos do cotidiano da sala de aula.

Em princípio, Durão (2011) levou a um grupo de estudantes questões abertas acerca da produção de textos na escola: “1- Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que te levam a escrever as redações?”; “2 - Como você se sente, ao escrever textos?”; “3 - Como ocorre a produção de textos, na sua turma? Descreva essa atividade do início ao fim, por exemplo, desde o momento em que o professor informa o que será feito até você receber o seu texto novamente.”; “4 - O que acontece com os textos que você escreve?” e “5 - Você gosta de escrever textos na escola? Por quê?”

No segundo momento, ocorreu a análise dos dados e formulação dos itens do instrumento, havendo igualmente a participação de alguns estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, os quais contribuíram novamente com a “análise semântica” do instrumento. Na última etapa, foi realizada a aplicação do instrumento-piloto, também para contemplar a avaliação semântica. Sendo assim, ressalta-se que os instrumentos aplicados no presente estudo refletem absolutamente a fala dos alunos entrevistados pela pesquisadora. Destarte,

[...] Foi possível conhecer a opinião dos alunos acerca dos itens e sugerir um instrumento final para esse estudo. Sabe-se, no entanto, que esses instrumentos devem passar por uma análise estatística para serem validados, o que se almejou, contudo, foi uma elaboração que primasse pelo contexto real dos alunos e pelas orientações de estudiosos da área de elaboração de instrumentos DURÃO, 2001, p. 96).

Ao articular os constructos motivação e escrita, Bruning e Horn (2000) salientam que a escrita requer uma atenção especial às condições motivacionais e reafirmam a necessidade de enfatizar a motivação para essa atividade. “Tornar-se um escritor autodeterminado traz grandes recompensas intelectuais e sociais, mas, a natureza prolongada e a dificuldade desse processo criam desafios motivacionais únicos” (p. 25). Para esses autores, “[...] os alunos precisam ser motivados a iniciar, persistir e ter sucesso neste espaço do problema mal definido que chamamos de escrita” (p. 33). Portanto, qualquer atividade que perpassa pela escrita (um simples relato de férias de uma criança recém-alfabetizada até uma resenha para a universidade) exige de seus escritores e proponentes negociações e intervenções entre o que é esperado e o que pode ser feito. Em consonância com tal pensamento Cameron e Nicholls (citado por THEODÓRIO, 2002, p. 177) ratificam que “[...] o ato de escrever deve ser motivado e intensificado pelos alunos, seja para escreverem eventos tristes ou alegres”, pois o fato de escreverem sobre temas livres estimulou em alunos pesquisados o hábito de leitura e escrita, embora essa prática seja ainda uma raridade no contexto escolar.

Cabe ressaltar que desenvolver e manter a motivação para escrever é algo possível, no entanto, é necessário ajudar os alunos a construírem crenças positivas sobre a natureza da escrita e seu potencial, não somente uma sensação de poder da escrita, mas também uma avaliação realista de sua dificuldade. Por isso, conhecer a qualidade motivacional dos estudantes para a atividade de produção de texto torna-se imprescindível, a fim de que sejam desvelados o poder e o prazer proporcionados por essa atividade.

Na sequência, explicita-se uma reflexão a respeito da correlação entre os tipos de motivação e suas características, além de três situações: contexto de produção de texto, concepções pessoais dos alunos e o resultado ou destino dado aos textos.

Fazendo a correlação das emoções narradas pelos alunos com a identificação dos tipos de motivação da TAD, afirma-se que os resultados obtidos são congruentes com a teoria que embasa este estudo. O aluno desmotivado para produzir texto se sente mal, entediado, com preguiça, cansado, alienado e sem intenção para escrever. Essas emoções caracterizam, de acordo com a TAD, o aluno desmotivado. Por sua vez, nos tipos autônomos de motivação, o aluno se sente sujeito do processo da escrita, livre, à vontade, alegre e inspirado. O Quadro 8 ilustra as variáveis pesquisadas e a qualidade motivacional dos participantes da investigação. Importante esclarecer que, para a elaboração do Quadro, partiu-se dos principais resultados estatísticos e que se optou por expor os itens com maior média e que demonstraram imbricamento com a TAD.

Quadro 8 Qualidade motivacional e a produção textual na escola.

RAZÕES PARA PRODUZIR TEXTO		
Desmotivação		
<ul style="list-style-type: none"> • Meninos • 17 a 20 anos • Ensino fundamental • Ensino público • Período matutino 	Não faço os textos, porque é uma tarefa muito difícil.	Não faço os textos, porque não tenho paciência para isso.
RAZÕES PARA PRODUZIR TEXTO		
TIPOS DE MOTIVAÇÃO CONTROLADA		
Regulação Externa		
<ul style="list-style-type: none"> • Meninos • 17 a 20 anos • Ensino médio • Ensino público • Período matutino 	Escrevo, porque o professor fica observando quem faz e quem não faz.	Eu escrevo os textos na escola para passar de ano.
Regulação Introjetada		
<ul style="list-style-type: none"> • Meninos • 11 a 13 anos • Ensino fundamental 	Escrevo os textos para evitar que o professor fale para os meus pais que	O motivo para escrever é que não quero ficar de castigo em casa.

TIPOS DE MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA	RAZÕES PARA PRODUZIR TEXTO	
Regulação Identificada <ul style="list-style-type: none"> • Ensino público • Período vespertino 	eu não os fiz.	
Motivação Intrínseca <ul style="list-style-type: none"> • Meninas • 11 a 13 anos • Ensino fundamental • Ensino privado • Período vespertino 	Faço as redações, porque ajuda no conhecimento sobre os temas que escrevo.	Escrevo os textos, porque é fundamental para aprender ler e escrever adequadamente.
	Faço as redações, porque fico feliz quando escrevo.	Escrevo as redações, porque me sinto um autor, quando estou produzindo um texto.

Fonte: Autora da pesquisa.

A amostra avaliada apresentou média alta para a motivação extrínseca por regulação identificada e externa. Significa afirmar que esses alunos produzem textos na escola, porque são obrigados ou para obter recompensa (nota ou passar de ano). A motivação controlada é o que os impulsiona a produzir textos na escola. Verifica-se que “evitar problemas” (ser reprovado, ser punido pelos pais ou professores, obter o conceito mínimo etc.) é a intenção que move a produção textual desses alunos. Embora não tenha significância a relação entre esses tipos de motivação, o que pode ser explicado pelo fato dos participantes apresentarem resposta socialmente aceitas. Para Miranda e Almeida (2011), na adolescência, o discurso motivacional dos alunos se centra mais no rendimento escolar e nos agentes de socialização, refletindo, mesmo que minimamente, a descoberta do valor do sucesso na sociedade, de sorte que essa atitude revelada pelos resultados é algo “socialmente aceitável”, embora haja um pequeno grupo, no qual predomina a motivação autônoma. As meninas com idade entre 11 a 13 anos, estudantes do 8º ano do ensino privado e do período vespertino, estão mais motivadas autonomamente para realizar a produção textual. Pajares e Valiante (1997), em suas pesquisas, descobriram que meninos e meninas não diferiram quanto à *performance*, todavia, as alunas relataram alta eficácia na escrita, bem como uma percepção da escrita como algo útil.

Para os autores, pode ser provável que, nos diversos níveis do ensino fundamental, as meninas tenham crenças mais positivas sobre a escrita e expressem grande confiança em si mesmas como escritoras, porém, tal confiança sofre um declínio, à medida que avançam na escolaridade, não correspondendo a mudanças positivas na competência escrita. No presente estudo, constatou-se igualmente que a desmotivação e a motivação controlada aumentam conforme a progressão nos anos escolares, ao passo que a motivação autônoma diminui.

A comparação entre os alunos da rede pública de ensino com os da rede privada mostrou que os últimos relataram razões autônomas para produzir textos, na escola, enquanto estudantes da rede pública estiveram mais motivados por razões controladas. Ressaltam-se duas escolas particulares do período matutino que obtiverem médias mais altas para a motivação autônoma, sendo que ambas oferecem aulas semanais de produção textual e acompanham as produções dos alunos individualmente, por meio de portfólio. Sabe-se que, quanto mais positivo for o contexto em que se propõe a atividade de produção de escrita, mais autônoma será a motivação, logo, oferecer aulas com professores especialistas e corrigir individualmente as produções, rotineiramente, podem ser fatores que colaboram para tal resultado. Esses dados estão em consonância com os encontrados por De Rose e Zambon (2012) e Guerreiro-Casanova e Polydoro, (2010), que também encontraram diminuição significativa da autoeficácia na formação do ensino superior; tal diminuição pode alertar para dificuldades vivenciadas pelos estudantes, as quais tendem a afetar seu desenvolvimento multidimensional e seu sucesso acadêmico, durante a graduação.

Em contraposição, em uma das escolas públicas do período vespertino, ouviu-se o relato de um estudante que declarou ter realizado apenas *uma* “redação”, durante o ano (essa fala ocorreu em outubro), inclusive nessa mesma instituição foi solicitada a alteração nos questionários da nomenclatura produção de texto para *redação*, considerando ser esta mais usual.

Diante do exposto, pode-se sustentar que, quando o professor não valoriza, não corrige, não atribui importância à produção textual ou até mesmo não propõe desafios, já deverá saber o impacto que isso terá na motivação do seu aluno, pois o mesmo, não estando familiarizado com a atividade de escrita, a desvalorizará sempre que possível, além de exibir sentimentos negativos e muita dificuldade para escrever. Esses dados corroboram pelos resultados encontrados por Bzuneck, Oliveira e Rufini (2011).

Outro resultado relevante está associado ao contexto em que os alunos produzem textos. Há um clima ruim, quando o professor fala que haverá produção de texto. Entende-se

que, quanto menos positivo for o contexto em que se propõe a atividade de produção de escrita, mais controlada será a motivação. Se o aluno percebe que o clima é bom para escrever, ele se sentirá à vontade, o que pode acontecer, quando o professor explica com clareza os objetivos da atividade proposta ou quando os auxilia no estabelecimento de metas, orienta na escolha e uso de estratégias para atingir os objetivos e oferece *feedback* contínuo, preciso e útil (BRUNNING; HORN, 2000). Conclui-se que proporcionar um ambiente seguro para a escrita, pautado num clima de confiança, carinho e interesse mútuo, fomenta a motivação autônoma dos alunos.

O processo de produção de texto na escola também é fator considerável na avaliação da qualidade motivacional. Os participantes da pesquisa, em sua maioria, apontaram que predomina clima ruim e bagunça, durante a atividade. Percebe-se que, se o professor explica claramente e discute em sala o tema sobre o qual irão escrever, emoções positivas imperam, como, por exemplo, felicidade, liberdade e tranquilidade. Ratificando essa afirmação, Costa e Boruchovitch (2010) relatam que o meio sociocultural tem influência na escrita dos estudantes. Por conseguinte, é incumbência do professor ponderar suas ações, desde a proposição da atividade até o produto final (*feedback* ao aluno), adotar atitudes simples, mas eficazes, como permitir que os alunos escrevam sobre temas de interesse pessoal, que pesquisem e discutam a propósito dos temas que irão escrever – todas essas são ações que indicam um bom começo para alterar o clima insatisfatório em classe.

Monteiro e Vicente (2013) verificaram, em estudos sobre a língua portuguesa, que, quando o aluno atribui valor e utilidade à disciplina, se percebe mais competente, com uma maior liberdade de escolha e tomada de decisão nas atividades realizadas. E, para que o aluno valorize a atividade, o professor também deve valorizá-la. Parece óbvia tal afirmação, não obstante, raramente se verifica contexto de apoio à escrita, no cotidiano das escolas. Simplesmente mostrar outras atividades de leitura e escrita, testemunhar práticas cotidianas de escrita bem como promover atividades escritas que garantam o sucesso do aluno são atitudes pouco usuais, entre os professores.

Por fim, foram investigados os tipos de motivação concomitante com a percepção do aluno acerca do destino dado aos textos produzidos. Os resultados revelaram que o aluno desmotivado não guarda e nem mostra os textos para os pais. Já o estudante intrinsecamente motivado nunca joga no lixo seu texto e frequentemente o mostra para os pais. Conforme a literatura estudada, se os professores corrigem, divulgam de alguma forma os textos, ou seja, se valorizam a produção, o aluno se sente impelido a escrever. Bruning e Horn (2000)

ênfatizam que o maior desafio motivacional dos professores é ajudar os alunos a perceberem que os benefícios da escrita superam seus consideráveis riscos e esforços. Logo, estabelecer metas sistematizadas para trabalhar a produção textual é um caminho seguro para formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Algumas questões podem auxiliar no percurso: a) Que habilidades preciso desenvolver nos alunos para que escrevam bem um texto?; b) Como direciono o processo de produção textual?; c) O trabalho de revisão e correção dos textos possibilita a reflexão dos alunos sobre a escrita? e, d) Quais estratégias utilizo para fomentar o aperfeiçoamento da escrita?

Ao avaliar o estilo motivacional de professores, os resultados encontrados por Machado, Rufini, Bzuneck e Maciel (2012) constataram que os professores pesquisados interagiram com seus alunos de modo preferencialmente controlador. As implicações educacionais dos resultados possibilitam afirmar, em concordância com a TAD, que o estilo motivacional do professor, que pode controlar ou promover a autonomia, contribui para fomentar a ocorrência de tipos qualitativamente diferenciados de motivação.

Diante do exposto, acredita-se que os instrumentos utilizados neste estudo são coerentes para avaliar a motivação para produzir textos na escola.

Considerações finais

*Writing is easy: All you do is sit staring at the blank sheet
of paper until drops of blood form on your forehead.*
Gene Fowler

Ao chegar a esse tópico, eu me encontrava exaurida, mas com a sensação de quase dever cumprido, ao ser surpreendida pelo verso do jornalista americano Gene Fowler (1890): escrever é fácil, você simplesmente se senta, olhando para uma folha de papel em branco, até que gotas de sangue formem em sua testa. Apesar da amplitude das emoções presente nesses versos, exprime o esforço necessário para iniciar, principalmente manter e finalizar uma árdua tarefa como esta: fazer pesquisa. Impelida por essa frase e tomada de uma inquietação a respeito dos motivos que me conduziram até aqui, iniciei uma breve reflexão.

Sou servidora pública (professora das séries iniciais) e meu plano de carreira não contempla gratificação por titulação de mestre e/ou doutor, logo, o incentivo para realizar este estudo não foi financeiro. Ainda não atuo no ensino superior, de maneira que não tenho exigência de titulação. Nota-se, *ainda*, pois, tenho interesse nesse nível de ensino. Contudo, algo me inquietava ao lecionar... Por que, mesmo sendo considerada uma boa professora e inclusive premiada, aceitei esse grande desafio de me aprofundar cientificamente na área da motivação?

Após uma profunda reflexão, cheguei a uma conclusão, auxiliada pelo mestre Paulo Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, p. 31). E, ainda: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

É isso! A busca pelo saber e o seu aprimoramento me conduziram nesse processo. Ao ingressar no Programa de Mestrado, logo percebi que poderia fazer mais que pesquisa, que poderia desvelar caminhos para auxiliar meus alunos a se tornarem mais autônomos. Então, nos primeiros contatos com minha orientadora, decidimos que este estudo teria os alunos como participantes. E, nos encontros seguintes, optamos por dar continuidade à pesquisa realizada por Durão (2011), que elaborou, com base na TAD, um instrumento para avaliar a motivação de alunos do Ensino Fundamental e Médio para a produção de textos na escola. Fui tomada de grande satisfação, porque vislumbrei a possibilidade de inferir novas análises sobre essa temática, além de realizar outras intervenções e estratégias junto aos meus alunos. Também vi a possibilidade de desmistificar a dicotomia relacionando teoria e prática, por considerar que investigaria uma temática muito importante e presente no cotidiano escolar.

Destarte, o presente estudo embasou-se na TAD, uma macroteoria da motivação, da personalidade e do bem-estar, a qual tem por premissa central que a motivação pode oscilar num contínuo entre a desmotivação e a motivação intrínseca. Acredita-se que esta pesquisa cooperou com os estudos da área, e os resultados encontraram significado na TAD. Foram apresentadas evidências de validade do instrumento aplicado e foi possível avaliar a qualidade motivacional dos participantes com segurança. Afirma-se, ainda, que os resultados podem influenciar a ação docente e a motivação do aluno, tendo em vista que desenvolver e manter a motivação para escrever é algo possível e prático e, a partir das sugestões focalizadas, os professores podem ajudar os alunos a construir crenças positivas sobre a natureza da escrita e seu potencial, podendo até melhorar ou mudar sua postura e as atividades relacionadas à produção de texto.

Ademais, espera-se que algumas inovações (apesar de chamar de “inovações”, são ações que deveriam ser inerentes às incumbências do docente) sejam fomentadas, com base nos resultados aqui expostos. Por exemplo, os alunos das escolas com as médias altas, na avaliação da motivação intrínseca, percebem-se felizes e tranquilos com a atividade, quando o professor explica com clareza o tema sobre o qual irão escrever e quando discutem os temas que serão abordados; nota-se que essa atitude é muito simples e fácil de ser incorporada à rotina. E sentem-se ainda mais valorizados e impelidos a continuar escrevendo, quando os textos são corrigidos pelo professor ou até divulgados em murais, internet etc.

Importante esclarecer que foram examinadas questões que afetam o desenvolvimento da motivação para escrever, além de fornecido um quadro geral com estratégias que aperfeiçoam os fatores os quais contribuem para o desenvolvimento de motivação para a escrita, sugerido por Bruning e Horn (2000). No entanto, não se pode deixar de destacar as limitações encontradas. É preciso considerar que, embora o número de participantes tenha sido suficiente, e que os dados tenham sido coletados em sete escolas de duas regiões diferentes, poderíamos ter coletado dados de todas as regiões do município. Outro fato que precisa ser levado em conta é que o número de participantes de escolas particulares foi bem mais reduzido do que os de escolas públicas.

O tipo de texto que em princípio almeja-se priorizar era apenas o produzido em sala de aula durante as aulas de produção de textual ou língua portuguesa, contudo, constatou-se que na maioria das escolas participantes não havia aulas específicas de produção textual. Diante disso, ao apresentar o instrumento aos participantes foi informado que poderiam respondê-lo

considerando todos os textos (relatórios, resenhas e pesquisas) produzidos nas diversas disciplinas. Porém, o dever de casa não foi lembrado, para pesquisas futuras esse tipo de texto deve ser apontado bem como, todos os demais textos produzidos em casa, principalmente nas redes sociais.

Sabe-se que a pesquisa aqui realizada é limitada, tendo em vista principalmente o fato de ter analisado um pequeno recorte da realidade dos estudantes do município pesquisado. Contudo, dada a escassez de investigações que envolvem os construtos motivação e produção textual, acredita-se que, com a validação do instrumento, e com as relações feitas a partir das escalas apresentadas, acrescenta-se à área de estudo importante instrumento de avaliação de motivação para produzir textos. Em acréscimo, diversos estudos também podem ser continuados a partir deste, como, por exemplo, trabalhar em campo junto aos alunos e professores (grupos de controle e experimental) no desenvolvimento de atividades motivadoras para a produção de textos; trabalhar essa temática com a formação de professores, divulgando os resultados em cursos de capacitação, além de se poder trabalhar igualmente com oficinas de produção textual.

Ao findar esse texto, conclui-se, sem medo da redundância, que realmente *ninguém ignora tudo* – foi possível “colocar” um pouco de minha prática em tudo o que foi realizado até o momento. *Ninguém sabe tudo* – foi possível aprender e muito com a temática estudada. *Todos nós sabemos alguma coisa* – foi possível identificar que há esforços sendo aplicados para aprimorar a aprendizagem. Nesse sentido, continuar o processo de estudo que envolve a articulação entre motivação e escrita é essencial, visto que é necessário motivar a escrever sempre. Fica a certeza de que todos os esforços aqui aplicados visaram a incentivar um desenvolvimento saudável, significativo e autônomo para a escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 685.
- ALMEIDA, L. S. **O raciocínio diferencial dos jovens**. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica. 1998.
- _____. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar: uma forma de intervir na promoção da aprendizagem. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.6, n.2, p.155-165, 2002.
- _____; PRIMI, R. **Baterias de Provas de Raciocínio – BPR-5**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.
- AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: MORAES, L. C. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3a edição, São Paulo: Cortez, 2001, v.1. p.144-158.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 126-144.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28, 117-148, 1993.
- _____. (Org.). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of personality and social psychology**, v. 71, n. 2, p. 364, 1996.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991. V.16.
- BERNDT, T. J. Friendship quality and social development. **Current directions in psychological science**, v. 11, n. 1, p. 7-10, 2002.
- BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de Aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas motivacionais**. 2006. Tese (Livre Docência) – UNICAMP/Faculdade de Educação. Campinas, 2006.
- _____; BZUNECK, J.A. (Org.). **A Motivação do Aluno**. Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. p.17-54.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96**. Brasília, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BROPHY, J. E. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: Jai Press, v. 11, p. 1-44, 1999.

_____. On motivating students. In Berliner, D.; Rosenshine. B. (Ed.). **Talks to teachers**. New York: Random House. 1987. p. 201-245.

_____. **Motivating Students to Learn**. Boston: McGraw Hill, 1998.

BRUNING, R.; HORN, C. Developing motivation to write. **Educational psychologist**. v.35, n.1, p.25-37, 2000.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 116-133.

_____. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. **Educação e Ensino - USF**, n. 6, p. 7-18, 2001.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

_____; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.

_____; MACHADO, A. C. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. **3 Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina**, v. 27, n. 1, p. 03-13, jan./jun. 2006.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicol. Reflex. Crit.**, 2004, v.17, n.1, p.15-24.

_____. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2009, vol. 22, no. 2.

_____. As Estratégias de Aprendizagem de alunos repetentes do Ensino Fundamental. **Psicologia em pesquisa (UFJF)**, v. 4, p. 31-39, 2010.

_____. Motivação e Escrita: algumas contribuições para a prática pedagógica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 193-208.

DA SILVA, A. L.; DE SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 1997. 79 p.

_____. **A motivação na produção de textos: dados de uma pesquisa quase-experimental**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Jataí 7ª Semana de Licenciatura: Educação Científica e Tecnológica: Formação, Pesquisa e Carreira. 1997. p. 244.

DE CASO, A. M. N.; GARCÍA, J.; DÍEZ, C.; ROBLEDO, P.; ÁLVAREZ, M. Mejorar las creencias de auto-eficacia para la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje mejora también sus procesos y productos de escritura. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology** [online] 2010, 8 (Abril-Sin mes). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995009> Acesso em: 5 abr. 2014.

DE CHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES. C.; AMES, R. (Org.). **Research on Motivation in Education, Student Motivation**. New York: Academic Press, v. 1, p. 275-310, 1984.

DECI, E.L. (Org.). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Education Psychology**, Arlington, v. 73, n. 5, p. 642-650, 1981.

_____; RYAN, R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well- Being Across Life's Domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008.

_____. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, p. 227-268, 2000.

_____. **Handbook of self-determination research**. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

_____. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DURÃO, H. J. F. **Motivação para produzir textos na escola**: elaboração de instrumento avaliativo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual reviews psychology**. v.53, p.109-132, 2002.

ELLIOT, A. J., E MCGREGOR, H. A 2x2 achievement goal framework. **Journal of Personality Social Psychology**, v. 80, p. 501-519, 2001.

_____; GABLE, S. L.; MAPES, R. R. Approach and avoidance motivation in the social domain. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n 32, p. 378-391, 2006.

FARIA, L. M. **Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

FOWLER, G. **Writers on Writing by Randolph Hogan**, New York Times, BOOK ENDS: Page BR9, New York. (ProQuest). August 10,1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, J. N.; DE CASO, A.M. Effectiveness of an improvement writing program according to students' reflexivity levels. **The Spanish journal of psychology**, v. 10, n. 02, p. 303-313, 2007.

_____; MARBAN, J. M.; DE CASO, A. M. Evaluacion colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos em la escritura. In: GARCIA, J. N (Org.). **Dificultades de apredizage e intervencion psicopedagogica** (Learning Disabilities and psychopedagogical interventions, Barcelona: Arial, 2001.

GERALDI, J. W. (Org). Concepções de linguagem e ensino da Língua Portuguesa. In: _____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 127-131.

GRAHAM, S. (Org.). Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. **Journal of Educational Psychology**, V. 104, n. 4, nov. 2012.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. Self-regulated strategy development: helping students with learning problems develop as writers. **The elementary school journal**, v.94, n.2, p.169-181, 1993.

_____; MACARTHUR, C. A. Improving the writing of students with learning problems: self-regulated strategy development. **School Psychology Review**, v. 22, n.4, p.657-669, 1993.

GRILLO, S. V. C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicol. teor. prat.** [online]. v.13, n.1, p. 75-88, 2011.

_____. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010.

GUIMARÃES, S. E. R. A Motivação De Estudantes Universitários: Elaboração De Um Instrumento De Avaliação. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 1759-1770, 2006.

_____. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.37-57.

_____. Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto social na Escola. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (Org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 122-138.

_____. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação da motivação no contexto escolar: contribuições para diagnóstico e intervenção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.É.R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 71-96.

_____; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. **Psico-USF**, v. 7, n. 1, p. 01-08 jan./jun. 2002.

_____; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.

_____; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.6, n.1, p.11-19, 2002.

HARTER, S. **Manual for the self-perception profile for adolescents**. Denver, CO: University of Denver, 988.

INGLES, C. J. (Org.). Autoatribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. **Rev.latino americana.psicol**, Bogotá, v. 44, n.3, dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2014.

JOLIBERT, J. (Org.). **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walquiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEPPER, M. R. (Org.). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 2, p. 184-196, 2005.

LIEBER. R. The Accumulated Wisdom on Bribing Your Children. **The New York Times**. Disponível em: <http://parenting.blogs.nytimes.com/2013/10/03/the-accumulated-wisdom-on-bribing-your-children/?_php=true&_type=blogs&_r=1>. Acesso em: 03. out. 2013.

MACHADO, A.C. T. A. **Interação professor-alunos: preferência por controles e autonomia**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

_____; RUFINI, S. É.; MACIEL, A. G.; BZUNECK, J. A. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n. 1, 188-201, 2012.

MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

MARSH, H. W. Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 6, p. 1291-1308, 1984.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação escolar: uma medida de motivação intrínseca e extrínseca. **Avaliação Psicológica**, 6, p. 12-27, 2007.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A. Autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, p. 327-336. 2000.

_____. O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, p. 93-105. 2003.

MIRANDA, E. L.; ALMEIDA, S. **Inventário de Metas Académicas (IMA)**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

_____. Impacto das metas académicas no rendimento escolar: Estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. **Psicologia e Educação**, v. 2, 127-134, 2006.

_____. Motivação e rendimento académico: validação do inventário de metas académicas. **Psicologia, Educação e Cultura**, Instituto de Educação, Universidade do Porto. v. XV, n. 2, p.272-286, 2011.

NELSON-LE GALL, Sh. Children's instrumental help-seeking: Its role in the social acquisition and construction of knowledge. **Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning**, p. 49-68, 1992.

NEVES, E. R.C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação de motivação para aprender de alunos do Ensino fundamental (EMA). **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 3, p. 421-428, 2005.

NEWMAN, R. S. Children's help-seeking in the classroom: the role of motivational factors and attitudes. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p. 71-80, 1990.

NIEMIEC, C. P. (Org.). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college. The self-determination theory perspective on socialization. **Journal of Adolescence**, v. 29, p. 761-775, 2006.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. **Reading & Writing Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 139-158, 2003.

_____; VALIANTE, G. Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, v. 90, n. 6, p.353, jul. 1997.

PEREIRA, R. F. Produção de textos na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 11.

PINTRICH, P.R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, v. 9, n. 4, p. 667-686, 2003.

POCINHO, M. M. F. D. D. Psychology, Cognition and School Success: Validation of the Learning Strategies Program. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 23, n. 2, p. 362-373, 2010.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In: DECI, E.L.; RYAN, R.M. (Org.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2004. p. 183-203.

_____; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age. 2004. p. 31-58.

RIOS, E. R. C. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROAZZI, A.; ALMEIDA, L.S.; SPINILLO, A. O estudo da inteligência: Divergências, convergências e limitações dos modelos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 5, p. 17-30, 1991.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1961.

ROSA, M. M. J. **Motivação para a língua portuguesa: a sua relação com o gênero, ano de escolaridade, repetência, clima de sala de aula, autoconceito e auto estima em alunos do secundário**. 2010. Tese (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2010.

ROUSSEL, P.; ELLIOT, A. J.; FELTMAN, R. The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, v. 21, n. 3, p. 394-402, 2011.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, v. 16, n. 1, p. 1-9. 2011.

_____. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, v. 51, p. 53-621, 2012.

RUIZ, V. M. Motivação para aprender. In: WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia: Tópicos Gerais**. Campinas, SP: Alínea, 2002. p. 9-34.

RYAN, R.M.; CONNELL, J.P.; DECI, E.L. A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Research on Motivation in Education**. Vol. 2: The Classroom Milieu. New York: Academic Press, 1985. p. 13-51.

_____; DECI, E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54-67, 2000a.

_____. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000b.

_____. Overview of Self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: DECI, E.L.; RYAN, R.M. (Org.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2004. p. 3-33.

RYAN, A. M.; PINTRICH, P. R. Should I ask for help?: the role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. **Journal of Educational psychology**, v. 89, p. 329-341, 1997.

SANTOS, M. S. V. **Relação entre a motivação intrínseca para a matemática e o suporte do professor, desempenho acadêmico, gênero e ano de escolaridade**. 2012. Tese (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2012.

SANTOS, A. A. A. D.; ALCARÁ, A. R.; ZENORINI, R. D. P. C. Estudos psicométricos da escala demotivação para a aprendizagem de universitários. **Rev. Psicol.**, v. 25, n. 3, p. 531-546, set./dez. 2013.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J. E. (Ed.). **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application**. New York: Plenum Press, 1995. p. 281-301.

_____; MEECE, J.L.; E PINTRICH, P.R. **Motivation in Education: Theory, Research, and Applications**. 4. ed. Boston, Mass. 2014.

SÉRGIO, M. **Motivação para a Língua Portuguesa: sua relação entre o Gênero o Desempenho e o Clima de Sala de Aula em alunos do 4º ano**. 2009. Tese (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2009.

_____; MONTEIRO, V.; MATA, L.; PEIXOTO, F. Motivação para a Língua Portuguesa em alunos do 4º ano de escolaridade. In NOGUEIRA, C.; SILVA, I.; LIMA, L.; ALMEIDA, A. T.; CABECINHAS, R.; GOMES, R.; MACHADO, C.; MAIA, A.; SAMPAIO, A.; TAVEIRA, M. C. (Ed.). **Actas do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. 2010. p. 2791-2804.

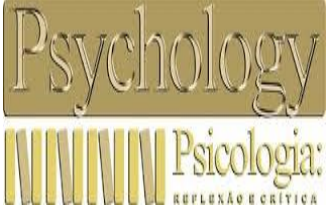

SILVA, A. M. **Relação entre a motivação intrínseca para a língua portuguesa e o suporte do professor, desempenho acadêmico, gênero e ano de escolaridade**. 2012. Tese (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2012.

SIMÕES, F.; ALARCÃO, M. Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação da ESNPB. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, v. 26, n. 2, p. 261-269, 2013.

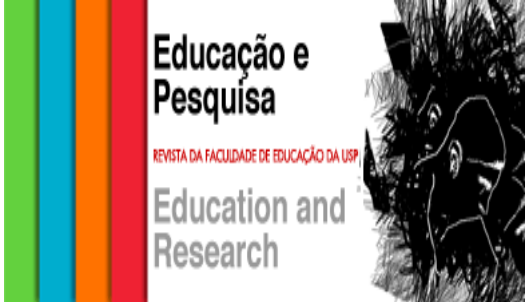


- SIQUEIRA, L.G. D.; WECHSLER, S.M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica**, v.5, n.1, p. 21-31, 2006.
- SNYDER, L. H. (Org.). Coding of intention in the posterior parietal cortex. **Nature**, n. 386, p.167–170, 1997.
- SOARES, A.B.; OLIVEIRA, M.B. Autoeficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psic.: Teor. e Pesq.** v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000100005>. Acesso em: 12 out. 2013.
- SOUSA, T.; MONTEIRO, V.; MATA, L., PEIXOTO, F. Motivação para a matemática em alunos do ensino secundário. In SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, VII. Universidade do Minho, Portugal. **Actas...**, 2010, p. 2805-2819.
- STERNBERG, R.J. Principles of teaching for successful intelligence. **Educational Psychologist**, v.33, n.2/3, p.65-72, 1998.
- VICENTE, T. M. P.; MONTEIRO, V. **Motivação para português: Género, ano de escolaridade, desempenho académico, área de estudo e o clima de sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.12/2744>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- VIEIRA, M. D. **Metodologia da redação para alunos que não gostam de ler nem de escrever**. São Paulo: Cortez, 1988.
- ZAMBON, M. P.; DE ROSE, T. M.S. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educ. Pesqui.** [online]. v.38, n.4, p. 965-980, 2012.
- ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.
- ZIMERMANN, J.B.; CLEARY, T.J. Adolescent's development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDANT, T. **Self efficacy beliefs of adolescents**. Connecticut: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.
- ZIMMERMAN, B. J; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American educational research journal**, v.31, n.4, p.845-862, winter 1994.
- WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.
- WHITE, W. R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. **Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology**. New York: Harper & Row, 1975. p. 216-230.
- WOLTERS, C. A. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, p. 236-250, 2004.

APÊNDICES



APÊNDICE A - QUADRO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NACIONAL SISTEMATIZADA.

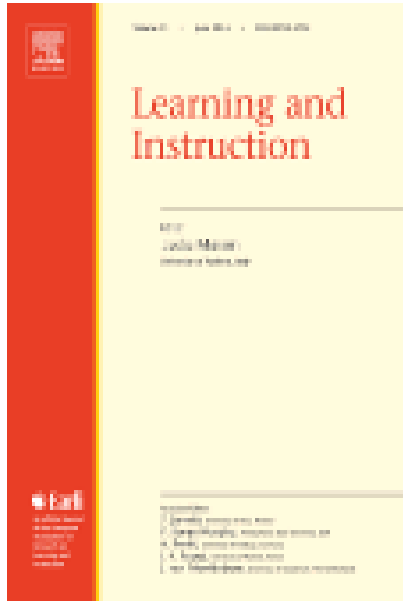
PERIÓDICOS	AVALIAÇÃO CAPES	ANO	VOLUME	EDIÇÃO	ARTIGOS SOBRE:		
					MOTIVAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO/ESCRITA	VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO
Psicologia: Reflexão e Crítica 		2010	23	1	1		
	A 1	2010	23	2	1	1	
		2011	24	1	1	1	
		2011	24	2		1	
		2011	24	3	1	2	
		2012	25	2	1		
		2012	25	3		1	
		2013	26	1			3
		2013	26	2			4
		2013	26	3		2	4
Total:					5	8	11
 Psicologia: Teoria e Pesquisa		2013	29	1	1		
		2013	29	2	2		1
		2013	29	4			1
	A 2	2012	28	1			1
		2012	28	4			1
		2011	27	1	2	1	
		2011	27	2	2		
		2011	27	3	2		
		2011	27	4	3		1
		2010	26	1	1		1
		2010	26	2			1
		2010	26	3			2

		2010	26	4			2	
					Total:	13	1	11
		2013	30	1			1	
		2013	30	2	1			
		2013	30	3	1			
		2012	29	1	1		1	
	A 2	2012	29	4			3	
		2011	28	1		2		
		2011	28	2				
		2011	28	3	1		2	
		2011	28	4	1			
		2010	27	1	2			
		2010	27	3	2		1	
					Total:	9	2	8
	A 2	2013	25	2	1			
		2011	23	2	1			
					2			
	A 2	2012	17	1		2		
		2011	16	3			1	
		2010	15	1			1	
		2010	15	2	1		1	
		2010	15	3	1		1	
		2010	15	4	1			
					Total:	3	2	4
		2014	s/v			1		

		2013	39	3	1		
		2012	38	1	1		
	A1	2012	38	3	1		
		2012	38	4	1		
		2011	37	4		1	
		2010	36	1		2	
		2010	36	2		1	
		2010	36	Especial		1	
Total:					4	6	
		2013	4	2		3	
		2013	4	Especial	1		
	B3	2012	3	2		2	
		2011	2	2		1	
		2010	1	1	1		
Total:					2	6	
		2013	89	33		3	
	A2	2013	90	33		2	
		2012	88	32		1	
		2012	89	32		3	

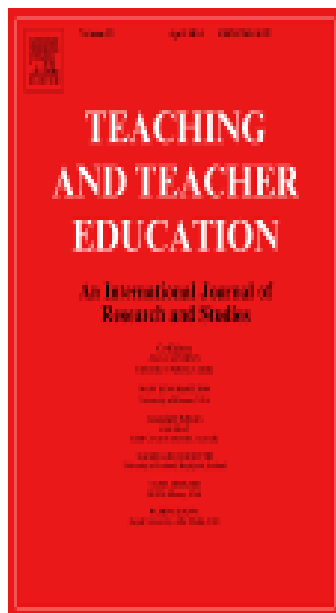
APÊNDICE B - QUADRO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA INTERNACIONAL SISTEMATIZADA.

PERIÓDICOS	AVALIAÇÃO CAPES	ANO	VOLUME	EDIÇÃO	ARTIGOS SOBRE:		
					MOTIVAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO/ ESCRITA	VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS
		2014	84	1	2	2	1
		2013	83	4	2	0	0
		2013	83	3	2	1	0
		2013	83	2	4	0	0
		2012	82	4	1	1	1
		2012	82	3	1	0	0
	A2	2012	82	2	2	2	0
		2012	82	1	0	0	1
		2011	81	4	5	0	0
		2011	81	3	4	0	1
		2011	81	2	2	1	2
		2011	81	1	3	0	0
		2010	80	4	4	0	0
		2010	80	3	2	1	0
	British Journal of Education Psychology		2010	80	2	2	0
		2010	80	1	1	0	2
Total:					37	8	8
		2014	45	2	1	0	0
		2013	44	4	0	1	0
		2012	43	4	1	0	0
		2011	42	2	1	0	0
Total:					3	1	
Learning and Instruction		2014	32	1	0	1	0
		2014	31	2	1	0	0



	2013	28	5	1	0	1
	2013	27	4	1	1	0
	2013	25	3	1	1	0
	2013	24	2	1	0	0
	2013	23	1	1	0	0
	2012	22	6	1	0	0
	2012	22	4	2	0	0
	2012	22	3	0	2	0
	2012	22	2	2	1	0
	2012	22	1	1	1	0
	2011	21	6	1	0	0
	2011	21	4	2	0	0
	2011	21	3	5	2	0
	2011	21	2	1	1	0
	2011	21	1	1	2	0
	2010	20	6	1	1	0
	2010	20	5	1	1	0
	2010	20	4	0	1	0
	2010	20	3	1	0	0
	2010	20	1	1	1	0
Total:				26	16	1
	2014	40	4	2	0	0
	2014	39	3	4	0	1
	2014	37	1	2	0	0
	2013	36	7	0	1	0
	2013	34	5	1	0	0
	2013	33	4	2	0	0
	2013	32	3	1	0	0
	2013	31	2	1	0	1

Teaching and Teacher Education



	2013	30	1	1	0	0
	2012	28	7	1	0	0
	2012	28	6	1	0	0
	2012	28	4	6	1	0
	2012	28	3	1	1	0
	2012	28	2	1	0	0
	2012	28	1	1	1	0
A1	2011	27	7	1	0	0
	2011	27	6	2	0	1
	2011	27	5	1	0	0
	2011	27	4	2	0	0
	2011	27	3	2	0	0
	2011	27	2	1	0	0
	2011	27	1	1	0	0
	2010	26	7	1	0	0
	2010	26	6	0	1	0
	2010	26	5	1	0	1

Total:				37	5	4
---------------	--	--	--	-----------	----------	----------



	2014	64	3	1	0	0
	2013	62	6	3	0	0
	2013	61	5	10	0	0
	2013	60	4	1	0	0
B1	2013	59	3	1	0	0
	2013	58	2	1	0	1
	2013	57	1	0	0	1
	2012	56	5	2	1	0
	2012	53	2	0	0	0
	2011	50	5	1	0	0
	2011	50	4	2	0	0

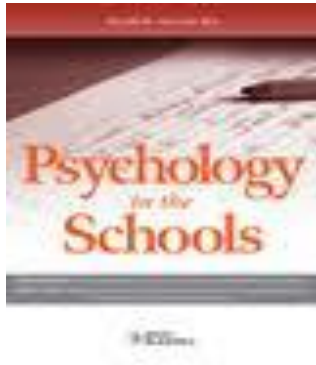
Internacional Journal of Eeducation Research

				Total:	22	1	2
	2014	106	3	1	0	0	
	2014	106	2	1	0	0	
	2013	105	3	2	0	0	
	2013	105	1	1	0	0	
	2013	104	5	0	0	1	
	2013	104	4	1	0	0	
	2013	104	1	1	0	0	
	2012	103	3	2	0	0	
	2012	103	2	1	0	0	
	2012	103	1	2	0	0	
	2012	102	6	1	0	0	
	2012	102	5	1	0	0	
	2012	102	2	1	0	0	
	2012	102	1	3	0	0	
	2011	101	5	2	0	0	
A 1	2011	101	4	2	0	0	
	2011	101	1	1	0	0	
	2011	100	6	1	0	0	
	2011	100	5	0	0	1	
	2011	100	4	1	0	0	
	2011	100	3	1	0	0	
	2011	100	1	2	0	0	
	2010	99	6	1	0	0	
	2010	99	4	1	0	0	
	2010	99	3	1	0	0	
	2010	99	2	1	0	0	
	2010	99	1	3	0	1	
	2010	98	6	1	0	0	



Journal of Personality and Social Psychology

	2010	98	2	1	0	0
Total:				37		3
	2014	51	2	1	2	0
	2013	50	10	1	0	2
	2013	50	8	1	0	0
	2013	50	7	0	0	1
	2013	50	5	1	0	0
	2013	50	2	2	0	0
	2013	50	1	0	0	0
	2012	49	7	4	0	0
	2012	49	6	0	1	0
	2012	49	3	0	0	1
	2012	49	2	2	0	0
	2011	48	8	0	0	1
	2011	48	7	0	0	1
	2011	48	5	0	0	2
	2010	47	10	1	0	1
	2010	47	2	0	2	
Total:				13	5	9
	2013	139	3	1	0	1
	2012	138	4	2	0	0
	2012	138	2	0	0	1
A 1	2011	137	4	1	0	0
	2011	137	3	1	0	0
	2011	137	2	1	0	0
	2010	136	6	0	0	1
	2010	136	4	0	0	1
Total:				6		4



Psychology in the Schools



Psychological Bulletin

APÊNDICE C
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Carta de apresentação direcionada às escolas.

Londrina, 27 de Fevereiro de 2014.

Cara Sra: Coordenadora

Vimos por meio desta, convidá-lo (a) a participar de estudos sobre a motivação escolar. Estamos realizando uma pesquisa que envolve alunos do Ensino Fundamental II (8º ano) e Ensino Médio (2º ano). Durante a pesquisa, não há necessidade de identificação dos participantes e eles serão livres para aceitar ou recusar a participação. O objetivo desse estudo é avaliar a qualidade motivacional dos estudantes para produzir textos.

Tendo em vista essas considerações, solicitamos a autorização para efetivarmos essa pesquisa. Contamos com a participação dessa instituição de ensino, para, juntos, colaboramos com o desenvolvimento dessa área do conhecimento.

Para qualquer esclarecimento, poderá ser consultado o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, pelo telefone (43) 3371-2490.

Francielle Barrinuevo Zambon
Mestranda em Educação (UEL)
(43) 3347-5598

Prof^ª. Dr^ª. Sulei Édi Rufini
Coordenadora de Ciência e Tecnologia
(41)3281-7314

APÊNDICE D
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
“A motivação para produzir textos na escola”.

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “A motivação para produzir textos na escola”. O objetivo da pesquisa é conhecer a qualidade motivacional de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental II e Médio provenientes de escolas públicas e privadas do município de Londrina-PR, para a produção de textos. A participação do seu (sua) filho (a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: no dia disponibilizado para aplicação do questionário, seu (sua) filho (a), será convidado (a), a responder um questionário sobre produção de textos na escola na própria sala de aula. Esse questionário é anônimo. Gostaríamos de esclarecer que a participação dele (dela) é totalmente voluntária, podendo ele (ela): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dele (dela). Os benefícios esperados são: o conhecimento da motivação dos alunos para produzir textos, bem como as possibilidades futuras de intervenção com base nesses dados. Informamos que seu (sua) filho (a) não pagará nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Francielle Barrinuevo Zambon, (43) 3347-5598 ou (9998-5527) - fran.davi@hotmail.com, Profª Drª Sueli Édi Rufini, (41) 3281-7314 - sueli@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, 60, (43) 3371-2490.

FRANCIELLE BARRINUEVO ZAMBON (Mestranda)
(Orientadora)

SUELI ÉDI RUFINI

RG:7280656-5

Londrina, 16 de Julho de 2014.

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, autorizo meu (minha) filho (a) _____ a participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima. Assinatura do (a) aluno (a): _____

Assinatura do pai ou responsável: _____

ANEXOS

ANEXO I

Dados do(a) aluno(a) entrevistado(a):

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Série/Ano escolar:

() 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano () 1º EM () 2º EM () 3º EM

Período: () Matutino () Vespertino () Noturno

Instituição de Ensino:

Responda às questões do exemplo abaixo, indicando, com um “X”,
o quanto você concorda com o que está escrito.

Exemplo:

Por que você vai ao cinema?

1. Vou ao cinema para assistir aos filmes que considero divertidos.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

PRIMEIRA PARTE

Faça o mesmo agora, assinalando o quadrado que indica sua
concordância a respeito do processo de **PRODUÇÃO DE TEXTOS**

1. Faça os textos para ficar com a matéria em dia.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
2. Escrevo os textos para receber boas notas.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
3. Escrevo os textos para receber elogios dos meus professores ou dos meus pais.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
4. Escrevo porque consigo colocar meus sentimentos no papel.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
5. Faço as redações porque escrever é divertido.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
6. Eu escrevo os textos na escola para passar de ano.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
7. Faço os textos porque escrever é muito importante no meu dia a dia.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
8. Escrevo os textos porque isso vai me ajudar no futuro.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
9. Escrevo as redações porque me sinto um(a) autor(a) quando estou produzindo o texto.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
10. Escrever textos é uma atividade chata.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
11. Faço os textos para passar no vestibular.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
12. Escrevo porque o(a) professor(a) fica observando quem faz e quem não faz.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente

13. Não tenho vontade de escrever textos.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
14. Produzo os textos porque o professor manda.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
15. Eu faço os textos porque é meu dever como aluno(a).	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
16. Faço as redações porque ajuda no conhecimento sobre os temas que escrevo.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
17. Escrevo na escola porque assim tiro meus vícios de escrita da internet (Facebook, Instagram, etc).	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
18. Eu tenho preguiça para escrever os textos.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
19. O motivo para escrever é que não quero ficar de castigo em casa.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
20. Escrevo os textos porque é um modo de aprender sobre o mundo em que vivo.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
21. Escrevo para ver minha história depois de feita.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
22. Eu tenho muita vontade de escrever textos.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente

23. Para mim, escrever textos é uma perda de tempo.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
24. Faço as produções para verificar o que aprendi durante as aulas.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
25. Não escrevo os textos porque não consigo terminá-los.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
26. Faço as produções porque é um meio de ganhar nota fácil.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
27. Escrevo os textos para evitar que o(a) professor(a) fale para os meus pais que eu não os fiz.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
28. Faço os textos para melhorar a minha letra.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
29. Escrevo textos porque é um modo de estudar.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
30. Faço as redações porque fico feliz quando escrevo.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
31. Não faço os textos porque não tenho paciência para isso.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
2. Sinceramente, não sei por que faço as produções textuais.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente

33. Não gosto de escrever porque os alunos da sala ficam comparando suas redações.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
34. Escrevo os textos porque quando começo escrever não quero parar mais.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
35. Não faço os textos porque é uma tarefa muito difícil.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
36. Caso não valesse nota, eu não faria os textos.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
37. Escrevo os textos porque todos alunos fazem essa atividade em sala de aula.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
38. Escrevo os textos porque é fundamental para aprender ler e escrever adequadamente.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
39. Faço os textos para ver meus erros quando a professora devolve corrigido.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente
40. Faço as redações porque, quando escrevo, o tempo passa mais rápido.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente

Agora, na segunda parte, você vai assinalar, com um “x”, a frequência dos aspectos que seguem: I - O processo de produção de textos; II – Sua percepção ao escrever um texto; III - O destino que é dado aos textos.

SEGUNDA PARTE

I - Assinale, com um “X”, as sentenças abaixo, a respeito do processo de produção de textos na escola.

- 1- O(A) professor explica com clareza o tema sobre o qual escreveremos um texto.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 2- Discutimos em sala sobre os temas abordados na escrita.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 3- Os alunos podem escolher o tema sobre o qual escrevem.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 4- Nós, alunos, apenas copiamos o texto inteiro do quadro.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 5- Durante as aulas de produção de texto, há muita bagunça.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 6- Há um clima ruim quando o(a) professor fala que haverá produção de texto.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 7- O(A) professor(a) pede para alguns alunos lerem seus textos oralmente, para a turma.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

II - Assinale, com um “X”, as sentenças abaixo, a respeito da sua percepção ao produzir textos na escola.

Quando escrevo textos na escola, percebo que fico...

- 1- Bem/ Feliz.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 2- À vontade/ Livre.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 3- Cansado.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 4- Com a mão doendo.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 5- Com vergonha por não conseguir terminar.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 6- Um(a) autor!
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 7- Que sou personagem do meu texto sinto-me dentro da história.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

8- Calmo.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

9- Inspirado/ Criativo.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

10- Não sinto nada.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

11- Pensativo.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

12- Mal.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

13 - Depende do tema.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

14 - Confuso/ Com dificuldades.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

15 – Nervoso/ Irritado.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

16 – Entediado (com tédio).

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

17 – Apressado/ ansioso.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

18 – Com preguiça.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

19 – Sem imaginação/ Competência.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

20 – Com medo de não conseguir terminar.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

III - Assinale, com um “X”, as sentenças abaixo, a respeito do destino dado aos textos que você escreve na escola.

1- Eu guardo os textos que escrevo na escola.

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

2- Os textos que escrevo são corrigidos pelo(a) professor(a).

() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*

- 3- Os textos que escrevo ficam com o(a) professor(a).
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 4- O(a) professor apenas dá um visto nos textos que escrevo na escola.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 5- Eu mostro os textos que escrevo na escola para meus pais.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 6- Os textos que escrevo na escola são divulgados (em murais, em CDs, pela internet...).
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 7- Não guardo os textos que escrevo na escola e acabo perdendo-os.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 8- O(A) professor(a) não corrige os textos que escrevo na escola.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 9- Os melhores textos são lidos em sala de aula.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*
- 10- Eu joga no lixo os textos que escrevo na escola.
() *Nunca* () *Poucas vezes* () *Às vezes* () *Muitas vezes* () *Sempre*