



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HELOISE JAQUELINE FURLAN DURÃO**

**Motivação para produzir textos na escola:  
elaboração de instrumento avaliativo**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> SUELI ÉDI RUFINI**

---

**LONDRINA  
2011**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

**LONDRINA  
2011**

HELOISE JAQUELINE FURLAN DURÃO

**Motivação para produzir textos na escola:  
elaboração de instrumento avaliativo**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

**Área de concentração:**  
Educação escolar.

**Orientadora:**  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Édi Rufini.

LONDRINA  
2011

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

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

F985m Furlan Durão, Heloíse Jaqueline.

Motivação para produzir textos na escola : elaboração de instrumento  
avaliativo / Heloíse Jaqueline Furlan Durão. – Londrina, 2011.  
214 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, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia da aprendizagem – Teses. 2. Escrita – Estudo e ensino –  
Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. 4. Psicologia educacional – Teses.  
5. Educação – Avaliação da aprendizagem – Teses. 6. Motivação na  
educação – 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

HELOISE JAQUELINE FURLAN DURÃO

**Motivação para produzir textos na escola:  
elaboração de instrumento avaliativo**

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

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sueli Édi Rufini.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dr. José Aloyseo Bzuneck - UEL/ Londrina

---

Dra. Evelise Maria Labatut Portilho - PUC/ Curitiba

---

Dra. Sueli Édi Rufini - UEL/ Londrina

**Suplentes:**

Dra. Evely Boruchovich - UNICAMP/ Campinas

Dra. Katya Luciane de Oliveira - UEL/ Londrina

*A todos aqueles que acreditam na educação,  
nos educandos e nos educadores do nosso país.*

**AGRADECIMENTOS**

Eu agradeço muito...

A Deus, por me dar saúde para continuar estudando.

À minha professora orientadora, Sueli Edi Rufini, pelo exemplo de profissional, pela dedicação e pelo apoio em todos os momentos.

Aos demais professores do programa de Mestrado em Educação, pelos ensinamentos enriquecedores.

Aos colegas de mestrado, pela troca de experiências engrandecedoras.

Ao meu marido, Vinícius, pelo companheirismo em todos os momentos.

Aos meus pais e irmãos, pelo carinho e pelas orações.

Às escolas que cederam espaço para pesquisa, pela oportunidade de crescimento.

Aos alunos participantes da pesquisa, pela essencial contribuição.

À CAPES, pela bolsa de mestrado e pelas oportunidades concedidas.

A Universidade Estadual de Londrina, pelo rico espaço para o desenvolvimento do saber.

*“Escrever significa fidelidade a uma verdade que nos foi revelada e que se revela a quem escreve no próprio ato de escrever, ou quando ele aceita praticar a ascese da reflexão embebida de fé sobre si mesmo, para perceber na própria história os feitos de um mistério de amor sempre imprevisível e inédito, um mistério que vai sempre além do que nós poderíamos crer ou imaginar, que ultrapassa nossos desejos e nossas depressões, que supera também a nossa pouca fé. Nesse sentido, o ato de escrever se transforma na mais alta forma de pensar” (Julien Green).*

FURLAN DURÃO, Heloíse Jaqueline. Motivação para produzir textos na escola: elaboração de instrumento avaliativo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

## RESUMO

Os estudos que envolvem a motivação no contexto escolar têm ressaltado que alunos desmotivados não se dedicam aos estudos e, como consequência, não aprendem de modo satisfatório e saudável. Uma qualidade insatisfatória de motivação, quando presente em um ambiente de ensino, pode refletir negativamente tanto no desenvolvimento acadêmico como na atuação dos estudantes como cidadãos. Compreender os motivos que levam os estudantes a realizar atividades específicas e conhecer suas necessidades torna-se, portanto, uma prioridade para um desenvolvimento saudável da aprendizagem. Devido a isso, nesse estudo, elaborou-se, com base na Teoria da Autodeterminação, um instrumento para avaliar a motivação de alunos do Ensino Fundamental II para a produção de textos na escola, de acordo com a realidade de escolas regulares da cidade de Londrina-PR. Esse trabalho foi realizado em três etapas: I. coleta dos dados preliminares, II. análise dos dados preliminares e formulação/avaliação dos itens e III. aplicação do piloto e sugestão de uma escala final. Em cada etapa, participaram, respectivamente, 296 alunos (de 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio); 8 alunos (de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio) e 56 alunos (de 5ª série e 8ª série do ensino fundamental) de escolas estaduais e particulares de Londrina-PR. A escrita faz parte do desenvolvimento da linguagem e a produção de textos na escola contribui muito para a formação cidadã consciente dos alunos. Assim sendo, é relevante contribuir com os conhecimentos que articulam a motivação à produção de textos na escola. Para efetivar essa contribuição, após avaliações (de conteúdo e semântica, por exemplo) e observação de alguns critérios, concluiu-se com um instrumento final principal com 40 itens e mais três escalas com temas relacionados à motivação para escrever textos na escola, direcionado a alunos de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. Esse instrumento foi desenvolvido por meio de itens que expressam o construto analisado e opções de resposta em uma escala likert. Sabe-se dos limites desse estudo, mas espera-se abrir caminhos para a reflexão da ação docente com base no conhecimento de um recorte da realidade motivacional articulada à produção de textos. Com isso, pretende-se possibilitar novas análises sobre essa temática e oportunizar intervenções, estratégias docentes, relacionando a teoria à prática e visando a um desenvolvimento saudável, significativo e autônomo para a escrita dos alunos.

### Palavras-chave:

1. Motivação intrínseca 2. Teoria da Autodeterminação 3. Produção de textos

FURLAN DURÃO, Heloíse Jaqueline. Motivation to write in school: formulation of the assessment instrument. 2011. Dissertation (Master's degree on Education) – Universidade Estadual de Londrina.

## **ABSTRACT**

Research involving motivation in school contexts has enhanced the fact that unmotivated students do not dedicate to study, and consequently do not learn healthy and satisfactorily. An unsatisfying quality of motivation in a learning environment can reflect negatively both in academic development and performance of students as citizens. Accordingly, understand the reasons that lead students to accomplish specific tasks and know their necessities became a priority for the healthy development of the learning process. Because of that, and based on the self-determination theory, this study aimed to formulate an instrument to assess the motivation secondary students have to write inside school, according to the reality of regular schools in Londrina-PR. This paper was developed in three steps: I. collection of preliminary data, II. Preliminary data analysis and formulation/evaluation of items and III. implementation of the pilot and a hint of the final scale. At each step, there were, respectively, 296 students (elementary school 5th grade to high school 3rd grade), 8 students (elementary school 5th and 6th grades and high school 1st to 3rd grade) and 56 students (elementary school 5th and 8th grades) from state and private schools in Londrina-PR. The writing process is part of language development and this process inside school contributes greatly to the sensible civic education of students. Therefore, it is important to contribute to the knowledge that articulates the motivation to write inside school. In order to accomplish this contribution, after evaluations of content and semantics, for example, and the observation of some criteria, it was concluded with a final main instrument with 40 items and three more scales with issues related to motivation to write essays in school, directed to students of elementary school 7th and 8th grades. This instrument was developed through items that express the construct analyzed and response options in a Likert-like scale. The limits of this study are known, but it is expected to open venues for reflection on teaching activities based on the perception of a piece of the motivational reality articulated to the writing process. Therewith, it is intended to make possible new analyses of this topic, interventions, teaching strategies, linking theory and practice, and aiming at a healthy, significant, and independent development for students' writing.

### **Keywords:**

1. Intrinsic motivation
2. Self-determination theory
3. Writing process

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>2</b>	<b>OBJETIVO</b> .....	20
2.1	OBJETIVO GERAL .....	20
2.2	PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS .....	20
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
3.1	MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR – Contextualização sobre a situação atual no Brasil .....	21
3.2	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO .....	26
3.2.1	<b>Introdução à teoria</b> .....	26
3.2.2	<b>Teoria das Necessidades Básicas</b> .....	28
3.2.3	<b>Teoria da Avaliação Cognitiva</b> .....	29
3.2.4	<b>Teoria da Integração Organísmica</b> .....	30
3.2.5	<b>Teoria de Orientações de Causalidade</b> .....	33
3.2.6	<b>Teoria de Conteúdo das Metas</b> .....	34
3.2.7	<b>A macroteoria e suas implicações no cotidiano escolar</b> .....	34
3.3	O PAPEL DA ESCRITA - A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA .....	36
3.4	ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .....	39
<b>4</b>	<b>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E PESQUISAS RECENTES SOBRE ESCRITA, MOTIVAÇÃO E ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b> .....	42
4.1	PANORAMA INTERNACIONAL .....	42
4.1.1	<b>Instrumentos internacionais de avaliação da motivação no contexto escolar</b> .....	42
4.1.2	<b>Pesquisas internacionais</b> .....	44
4.1.2.1	Pesquisas na educação infantil e na pré-escola .....	45
4.1.2.2	Pesquisas no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental .....	46
4.1.2.3	Pesquisas realizadas apenas no segundo ciclo do ensino fundamental .....	55
4.1.2.4	Outros contextos de pesquisa .....	59
4.1.3	<b>Síntese dos trabalhos internacionais sobre a motivação para escrever</b> .....	62
4.2	PANORAMA NACIONAL .....	63
4.2.1	<b>Instrumentos nacionais de avaliação da motivação no contexto escolar.</b> .....	63
4.2.2	<b>Pesquisas nacionais</b> .....	63
4.2.2.1	Pesquisas na educação infantil e na pré-escola .....	65
4.2.2.2	Pesquisas no primeiro ciclo e no segundo do ensino fundamental .....	66
4.2.2.3	Pesquisas no segundo ciclo do ensino fundamental .....	71
4.2.2.4	Pesquisas no ensino médio .....	75
4.2.2.5	Pesquisas no ensino superior .....	77
4.2.2.6	Pesquisas com professores .....	78
4.2.2.7	Outros contextos de pesquisa .....	78
4.2.3	<b>Síntese das pesquisas nacionais</b> .....	81
4.2.3.1	Síntese das pesquisas sobre escrita no contexto escolar .....	81
4.2.3.2	Síntese das pesquisas sobre a motivação no contexto escolar .....	81
4.2.3.3	Síntese das pesquisas sobre a elaboração de instrumentos de avaliação no contexto escolar .....	82

<b>5 METODOLOGIA</b> .....	84
5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	85
5.2 LOCAIS DE PESQUISA .....	85
5.3 PARTICIPANTES .....	86
5.3.1 <b>Participantes da primeira etapa da pesquisa</b> .....	86
5.3.2 <b>Participantes da segunda etapa da pesquisa</b> .....	88
5.3.3 <b>Participantes da terceira etapa da pesquisa</b> .....	90
5.4 INSTRUMENTOS .....	92
5.4.1 <b>Instrumentos utilizados na primeira etapa</b> .....	92
5.4.2 <b>Instrumentos utilizados na segunda etapa</b> .....	93
5.4.2.1 Instrumento utilizado na análise dos juízes .....	93
5.4.2.2 Instrumento utilizado na análise semântica .....	95
5.4.3 <b>Instrumentos utilizados na terceira etapa</b> .....	96
5.5 PASSOS DA PESQUISA .....	97
5.5.1 <b>Passos da primeira etapa</b> .....	97
5.5.1.1 Reflexões quali-quantitativas sobre as respostas subjetivas dos alunos .....	97
5.5.2 <b>Passos da segunda etapa</b> .....	98
5.5.2.1 Formulação dos itens com base nas respostas dos alunos .....	98
5.5.2.2 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise dos critérios .....	100
5.5.2.4 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise dos juízes .....	101
5.5.2.5 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise semântica.....	102
5.5.3 <b>Passos da terceira etapa</b> .....	102
5.5.3.1 Aplicação do instrumento piloto .....	103
5.5.3.2 Sugestão de um instrumento final .....	103
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	104
6.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS, A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E A DISCUSSÃO .....	104
6.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO REFERENTES À PRIMEIRA ETAPA .....	104
6.2.1 <b>Análise das respostas referentes à questão 1: “Por que você produz textos na escola Quais são os motivos que o levam a escrever as redações?”</b> .....	107
6.2.2 <b>Análise das respostas referentes à questão 2: “Como você se sente ao escrever textos?”</b> .....	112
6.2.3 <b>Análise das respostas referentes à questão 3: “Como ocorre a produção de textos n sua turma? Descreva essa atividade do início ao fim (...)”</b> .....	120
6.2.4 <b>Análise das respostas referentes à questão 4: “O que acontece com o texto que você escreve?”</b> .....	128
6.2.5 <b>Análise das respostas referentes à questão 5: “Você gosta de produzir textos na escola?”</b> .....	133
6.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO REFERENTES À SEGUNTA ETAPA .....	139
6.2.1 <b>Formulação dos itens com base nas respostas dos alunos</b> .....	140
6.2.2 <b>Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise dos critérios e contextos para elaboração de itens</b> .....	141
6.3.3 <b>Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise do juízes</b> .....	142
6.3.4 <b>Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise semântica</b> .....	144

6.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO REFERENTES À TERCEIRA ETAPA .....	146
6.4.1	<b>Aplicação do instrumento piloto</b> .....	146
6.4.2	<b>Sugestão de um instrumento final para avaliar a motivação dos alunos para escrever textos na escola</b> .....	149
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
	<b>LISTA E DESCRIÇÃO DE APÊNDICES E ANEXOS</b> .....	167
	APÊNDICE A.....	169
	APÊNDICE B.....	171
	APÊNDICE C.....	172
	APÊNDICE D.....	173
	APÊNDICE E.....	175
	APÊNDICE F.....	184
	APÊNDICE G.....	197
	APÊNDICE H.....	201
	ANEXO 1.....	211

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Continuum de Autodeterminação ..... 31
- Quadro 2 – Cópia do instrumento destino à avaliação dos juízes (segunda parte) .....93
- Quadro 3 – Exemplo da análise referente às opiniões dos alunos .....99
- Quadro 4 – Exemplo da formulação de itens com base nas opiniões dos alunos..... 99
- Quadro 5 – Exemplo da análise referente às opiniões dos alunos – diversos conteúdos em uma resposta .....105
- Quadro 6 – Exemplo da análise referente às opiniões dos alunos – diversos conteúdos em uma resposta .....106
- Quadro 7 – Dados quantitativos sobre a questão 1: “Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que o levam a escrever as redações?” .....107
- Quadro 8 – Opiniões de alunos sobre os motivos para escrever textos na escola – ênfase na postura do professor .....108
- Quadro 9 – Opiniões de alunos sobre os motivos para escrever textos na escola – ênfase na visão positiva do processo de escrita .....109
- Quadro 10 – Opiniões de alunos sobre os motivos para escrever textos na escola – ênfase na nota .....110
- Quadro 11 – Dados quantitativos sobre a questão 2: “Como você se sente ao escrever textos?” .....113
- Quadro 12 – Opinião dos alunos que se sentem bem ao escrever textos .....114
- Quadro 13 – Opinião de alguns alunos que se setem “indiferentes” ao escrever textos..... 115
- Quadro 14 – Opinião de alguns alunos que dizem depender do tema para terem algum sentimento perante a produção de textos .....116
- Quadro 15 – Opinião de alguns alunos que se sentem mal ao escrever textos na escola .....117
- Quadro 16 – Opinião de alguns alunos que ressaltam a nota na produção de texto ..119
- Quadro 17 – Dados quantitativos sobre a pergunta 3: “Como ocorre a produção de textos na sua turma” .....120
- Quadro 18 – Opinião dos alunos que afirmam discutir o tema antes de escrever sobre ele .....122
- Quadro 19 – Opinião dos alunos que enfatizam a cópia do quadro .....123
- Quadro 20 – Opinião dos alunos sobre a bagunça em sala de aula quando há produção de textos .....124
- Quadro 21 – Opinião dos alunos sobre o *feedback* do professor .....124
- Quadro 22 – Opinião dos alunos sobre o clima na sala de aula quando se informa que haverá uma atividade de produção de textos .....126
- Quadro 23 – Opinião dos alunos que enfatizam a conduta positiva do(a) professor(a) .....127
- Quadro 24 – Opinião dos alunos que enfatizam a conduta negativa do(a) professor(a) .....127
- Quadro 25 – Dados quantitativos sobre a questão 4: “O que acontece com os textos que você escreve?” .....128
- Quadro 26– Opinião dos alunos que guardam os textos produzidos e/ou valorizam-nos .....129

- Quadro 27– Opinião dos alunos que se mostram indiferentes sobre o destino dos textos produzidos .....129
- Quadro 28 – Opinião dos alunos que desvalorizam o texto produzido .....131
- Quadro 29– Opinião de aluna que indica a exposição à comunidade do texto produzido .....133
- Quadro 30 – Dados quantitativos sobre a resposta da questão 5: “Você gosta de produzir textos na escola? Por quê?” .....133
- Quadro 31 – Opinião dos alunos que não valorizam a atividade de produção de textos como sendo intelectual 1.....136
- Quadro 32 – Opinião dos alunos que valorizam a produção de textos como atividade intelectual .....137
- Quadro 33 – Opinião dos alunos se sentem sem competência no processo de produção de textos .....137
- Quadro 34 – Opinião de aluno sobre a importância do texto para a vida ..... 138
- Quadro 35 – Opinião de alunos processo de produção de textos na escola como sendo limitado .....138
- Quadro 36 – Opinião de alunos que destacam a ênfase na nota .....139
- Quadro 37–Exemplo da formulação dos itens baseados nas respostas dos alunos ...140
- Quadro 38 – Itens destacados da escala de Ryan e Connel (1989) .....142
- Quadro 39 – Itens construídos com base na escala de Ryan e Connel (1989) .....142
- Quadro 40 – Itens destacados na análise semântica .....145
- Quadro 41 – Itens destacados na análise semântica .....145
- Quadro 42 – Opinião dos alunos sobre posição positiva com relação à produção de texto .....154
- Quadro 43 – Opinião dos alunos quanto à frustração quando não se sentem competentes .....154
- Quadro 44 – Opinião dos alunos que não veem finalidade na produção de textos .....155
- Quadro 45 – Opinião dos alunos com motivação intrínseca .....156
- Quadro 46 – Opinião dos alunos sobre o clima negativo quando a produção é solicitada .....156
- Quadro 47 – Opinião dos alunos desinteressados com relação à produção de textos .....158

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Detalhes sobre os participantes da primeira etapa .....87
- Figura 2 – Detalhes sobre os participantes da primeira etapa .....87
- Figura 3- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 1) .....88
- Figura 4- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 1) .....89
- Figura 5- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 2) .....89
- Figura 6- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 2) .....90
- Figura 7- Detalhes sobre os participantes da terceira etapa (8ª série) .....91
- Figura 8- Detalhes sobre os participantes da terceira etapa (5ª série) .....91
- Figura 9- Detalhes sobre os participantes da terceira etapa .....92
- Figura 10- Fotocópia do instrumento destino à avaliação dos juízes (primeira parte)..93
- Figura 11- Fotocópia do instrumento destino à avaliação dos juízes (terceira parte)...95
- Figura 12- Fotocópia do instrumento destino à avaliação semântica .....96
- Figura 13 – Comparação das séries e principais respostas à questão 1 .....111
- Figura 14 – Comparação das séries sobre aqueles que se sentem bem ao escrever textos .....114
- Figura 15 – Comparação das séries sobre aqueles que se setem “indiferentes” ao escrever textos .....115
- Figura 16 – Comparação das séries sobre aqueles que se sentem mal ao escrever textos .....116
- Figura 17 – Comparação das séries dos alunos que relacionam a escrita apenas a uma atividade motora .....118
- Figura 18 – Comparação das séries daqueles que passam o texto a limpo (fazem a reescrita da produção de texto) .....121
- Figura 19 – Comparação das séries daqueles que dizem discutir o tema sobre o qual escrevem .....122
- Figura 20 – Comparação das séries acerca das principais atitudes realizadas no processo de produção de textos .....129
- Figura 21 – Comparação das séries sobre o prazer em produzir textos na escola .....135
- Figura 22 – Comparação das séries sobre a ênfase dada à atividade de produção como sendo motora .....136

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

(Ao escrever um texto) *“eu me sinto uma alora seila uma menina que luta pelos meus direito de escrever historia é importante para mim, me sinto livre eu gosto de aprender e me dedicar do que eu fasso é isso”* (aluna, 15 anos, 5ª série, colégio estadual).

Ao iniciar um estudo como este, muitas poderiam ser as epígrafes utilizadas. Há inúmeros e valiosos pensamentos de autores renomados que possibilitariam introduzir o que neste trabalho será apresentado. Entretanto, a fim de encetar essa conversa sobre a motivação dos alunos para escrever textos na escola, como se pôde notar acima, citou-se o que escreveu uma autora que representa o público com o qual nós, professores, deparamo-nos diariamente: nossos alunos.

Essa estudante de 15 anos apresentou um discurso que motivou muitas das reflexões apresentadas na sequência. Nota-se, pelo que está escrito, que há, de fato, uma intenção verdadeira em escrever textos com eficiência e de modo participativo. Ela se sente uma autora (e realmente o é, tanto que está sendo aqui citada) e esse sentimento a motiva a escrever. Em contrapartida, não desempenha adequadamente a escrita como uma autora aceita pela sociedade necessitaria fazê-lo. Por estar na 5ª série, inadequações linguísticas como o “l” no lugar do “u”, o uso de “ss” no lugar do “ç”, a falta de acentuação e de pontuação adequadas não são, digamos, “bem-vindas”. Vê-se, assim, um paradoxo: muita motivação e pouca competência. Apesar de nesse estudo esse não ser o foco (relacionar a motivação à competência dos estudantes), tal fato chamou a atenção para algumas reflexões acerca da relação entre motivação e escrita. Na realidade, o que de fato chamou a atenção a ponto de realmente torná-la uma autora foi o conteúdo do excerto.

É possível observar uma vontade implícita de realizar, de modo pleno, a atividade de escrita. O escrever, para essa aluna, além de um prazer, é a possibilidade de realização de seus direitos, o exercício da cidadania, algo que a faz sentir-se em liberdade. Esse trecho representa uma atitude que é muito importante para o desenvolvimento da escrita ou de qualquer atividade no processo de aprendizagem: a motivação. O fato de ela estar motivada à realização de uma atividade como essa faz com que haja mais interação e empenho no que se desenvolve, como afirmam Deci e Ryan (2000) e Bzuneck (2001, 2010).

Além disso, motivar a escrita torna-se uma necessidade, visto que essa é uma ação essencial para a concretização da aprendizagem como um todo. Ao escrever, é possível redescobri-se, criar e recriar. Conforme Cencini (1995) escrever absorve muito mais o

homem do que o simples ler ou pensar; constrange o homem a ser claro e concreto; ajuda a dar mais precisão ao intrincamento dos fatos; fixa de modo explícito conclusões e interrogações que de outro modo ficariam perdidas no vago; permite recordar e reviver as luzes de certos momentos especiais de nossa vida; facilita a ação da memória e permite levar adiante, de modo ordenado e progressivo, uma reflexão que ‘faz escavações’ dentro dos acontecimentos.

Diferentemente do que se pode construir com essas ações, muitas vezes a produção de textos na escola é vista como “um meio de ganhar nota fácil” ou “uma perda de tempo”. Sendo assim, é necessário investimento na atividade de escrita, investimento na motivação dos estudantes, investimento na aula. Mais do que uma transmissão de conteúdos ou uma imposição de conhecimentos social e historicamente acumulados, a aula pode ser compreendida como “espaço da formação humana e da produção cultural” (VEIGA, 2008, p.9). A partir do momento em que se concebe a aula como o local (não especificamente físico, mas ideológico) do desenvolvimento humano e de cultura, é essencial visar a um *processo* acadêmico saudável, tanto para educadores como para educandos.

A palavra “processo”, mencionada e relacionada ao desenvolvimento acadêmico, não fora utilizada aleatoriamente no parágrafo anterior, mas seu significado motivou a construção do presente estudo. Almejou-se articular esses dois construtos mencionados, sobre os quais o entendimento de um processo é a essência para sua efetiva realização: motivação e produção de textos.

Um “processo” supõe uma caminhada, uma continuidade, um conjunto de atos ou de “peças” que se encaixam para atingir um objetivo. Compreender a aprendizagem como um processo requer a reflexão acerca das diversas “peças” que a compõem e articulá-las tendo em vista melhorias e benefícios. 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 envolve a aprendizagem no contexto educacional.

Nesse contexto de educação, os professores e demais profissionais envolvidos buscam, para o exercício do magistério ou mesmo em orientações, analisar e refletir sobre a sociedade para, a partir dessa verificação da prática, os conhecimentos em sala de aula serem construídos. Desse modo, é possível vivenciar as constantes transformações do nosso mundo refletidas sobre a escola e sobre os indivíduos que a constituem. Entende-se, no presente estudo, que isso se faz, dentre outros fatores, por meio da linguagem, já que esta pode ser definida como um mecanismo de interação.

Trabalha-se a linguagem na escola também por meio da produção textual. O escrever é um fator relevante na construção da cidadania e pode ser caracterizado como um *processo* que envolve aspectos que vão desde o planejamento à reescrita, ou seja, engloba construções de saberes em um diálogo interativo entre professor ou comunidade e alunos. Desse modo, o termo “produção” se concretiza, pois contemplam-se processos, análises, reflexão, reescrita e, conseqüentemente, sujeitos, interlocutores, objetivos e construção de conhecimentos. Diferentemente de quando se permanece na “redação” – em que, como ressaltou Geraldi (1997a, p. 19) induz-se ao pensamento de algo finito, sem propósito ou continuidade.

Sabe-se, dessa forma, da relevância de serem efetuadas pesquisas que analisem e norteiem estudos sobre a produção textual, pois é preciso voltar os olhos para a escola e, também, para fora dela, já que:

Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente, empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta (ANTUNES, 2000, p. 13).

Preparando os indivíduos para a sociedade, trabalha-se a linguagem dentro e fora da escola, visto que ela, como destacou Antunes, é um modo de expressão da cidadania e de construção dos alunos para a sociedade, um modo ativo e positivo de contribuir para o meio em que se vive. Além disso, como destacou Travaglia (2003, p. 21), a linguagem “dá forma a nosso mundo e à nossa vida sociocultural e, ao mesmo tempo, reflete como e por que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como veem o mundo”.

Nesse sentido, de acordo com Geraldi (1997 b), estudos significativos para o ensino da linguagem, tendo em vista a contextualização da Língua Portuguesa, foram desenvolvidos principalmente após a década de 80. A partir principalmente dessa época, destacou-se a relevância de ser trabalhada a disciplina de Língua Portuguesa de modo contextualizado, concebendo o texto como o espaço de interação entre os eixos dessa área de conhecimento, a saber: leitura, interpretação, escrita (produção de textos) e oralidade.

Quando se compreende o texto como “ponto de partida e de chegada” (Geraldi, 1997 a) para o desenvolvimento da linguagem, percebe-se a relevância de se visar a um processo de produção significativo para o aprendiz. Por meio desse decorrer saudável da escrita, os alunos podem, de fato, desenvolver tanto as habilidades linguísticas como a cidadania, a construção de valores e de princípios, a percepção de mundo e de si. Enfim, efetiva-se a *formação humana e a produção de cultura*, como citado inicialmente.

Além disso, na atualidade, também a motivação dos alunos necessita dessa caminhada em busca de novos saberes, novos horizontes. Os estudos que envolvem a motivação humana, em especial a motivação no contexto escolar, têm ressaltado as relações entre a motivação intrínseca – e modos autodeterminadas de motivação extrínseca – com níveis elevados de aprendizagem e desempenho escolar (essas terminologias serão definidas com mais clareza no capítulo seguinte). Como ratifica Bzuneck (2001, 2010), alunos desmotivados não se dedicam aos estudos e, como consequência, não aprendem de modo satisfatório.

Configurações de baixo desempenho e fracasso escolar, quando presentes em um ambiente de ensino, podem refletir negativamente tanto no desenvolvimento acadêmico como na atuação dos estudantes como cidadãos, visto que a falta 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). A baixa qualidade motivacional pode se refletir negativamente tanto no desenvolvimento acadêmico como na atuação dos estudantes como cidadãos. 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.

Essas constatações evidenciam a necessidade de se desenvolver a motivação para aprender e, para isso, o profissional envolvido com a educação necessita conhecer, compreender e avaliar a motivação dos seus alunos. Nesse sentido, pesquisas - como em Neves e Boruchovitch, 2007 ou Bzuneck e Guimarães, 2007 - têm apresentado benefícios do conhecimento, por meio de instrumentos específicos, da qualidade motivacional relacionada às diversas disciplinas escolares.

Conforme argumenta Boruchovitch et al. (2006), o investimento em instrumentos que avaliem a motivação dos estudantes “abre avenidas importantes para o campo da psicologia educacional e das práticas educativas” (BORUCHOVITCH et al., 2006, p. 302). Além disso, Neves e Boruchovitch (2007), em seu estudo, afirmam que novos trabalhos precisam ser realizados com vistas à avaliação da motivação e assinalam que o uso de questões abertas como uma etapa anterior à construção de itens fechados vem sendo muito recomendado na literatura.

Por meio de um instrumento que avalie a qualidade motivacional para a escrita no ambiente escolar, tendo como base um construto específico, podem ser delineados, por exemplo, outros estudos que busquem aumentar a qualidade motivacional dos alunos para

a produção ou mesmo que verifiquem os resultados de intervenções linguísticas com atividades motivadoras. Conhecendo a qualidade da motivação de alunos para a realização dessas atividades específicas, tem-se um ponto de partida, uma base, para o aprofundamento de conhecimentos na área.

Diferentemente de conclusões baseadas nesses procedimentos, no ambiente escolar, existem crenças, compartilhadas entre 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. De fato, quando se remete à qualidade da educação no país, sabe-se que os estudantes poderiam ter melhores rendimentos, principalmente quanto às habilidades de Língua Portuguesa. Essa realidade é um agravante muito expressivo no processo de ensino e aprendizagem e pode causar implicações não apenas para o estudo da linguagem, mas para a qualidade do contexto escolar com um todo, visto que a capacidade de ler, compreender e escrever é necessária em todas as disciplinas escolares e na sociedade.

No entanto, é possível afirmar, com base em crenças e no senso comum, que tais resultados insatisfatórios das habilidades linguísticas estão relacionados com a desmotivação dos estudantes? Nessas crenças compartilhadas, a desmotivação constantemente é relacionada com a pouca qualidade dos textos produzidos pelos estudantes do ensino fundamental. Entretanto, estudos acerca da motivação humana, em especial da motivação no contexto escolar, como ressalta Guimarães (2003), comprovam que não é tarefa simples avaliar a qualidade motivacional, já que a motivação é um algo interno, complexo e multideterminado.

Afirmar que essa falta de qualidade dos textos produzidos pode ser causada pela falta de motivação dos estudantes requer muitas reflexões baseadas em pesquisas que abordem esse tema, ou seja, articulações entre motivação e produção de textos, embasadas em instrumentos específicos, pois:

A motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem (BZUNECK, 2001, p. 13).

Com base nessas reflexões, muitas questões norteadoras acerca da motivação e da produção de textos foram o estímulo original dessa pesquisa. Estas não serão ainda respondidas nesse estudo, no entanto motivaram o desenvolvimento do mesmo e, da mesma forma, direcionaram tanto a formulação/revisão do problema como dos objetivos: É possível afirmar que os alunos são desmotivados para a produção de textos? Existe uma

variação dessa motivação entre alunos de instituições públicas e privadas? Existem mudanças dessa motivação no decorrer das séries, ou seja, com o passar dos anos, há mudança na 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? O que pode motivar a escrita dos alunos?

Essas questões podem ser respondidas futuramente. Entretanto, para que se realizem estudos que respondam a essas questões, há de se responder, antes, a uma outra questão, a qual é o problema levantado nesse estudo: “Como avaliar a qualidade motivacional de estudantes do ensino fundamental e médio para a escrita?”

Em síntese, desenvolvendo um instrumento para conhecer a qualidade da motivação de alunos para escrever textos na escola, tem-se um ponto de partida, uma base, para o aprofundamento de conhecimentos na área. A partir dessa verificação e das relações possíveis que podem ser estabelecidas entre motivação e escrita no contexto escolar, podem ser delineados outros estudos que busquem, por exemplo, aumentar a qualidade motivacional dos alunos para escrever dentro e fora da escola ou mesmo serem desenvolvidas atividades motivadoras para esse fim.

Desta feita, o desenvolvimento de um instrumento que avalie a qualidade motivacional para escrever, pautado em estudos já realizados e em construtos robustos, pode possibilitar outros estudos que também envolvam intervenções no cotidiano de professores e que visem a um desenvolvimento saudável dessa atividade específica. Além disso, há necessidade e relevada importância a construção de instrumentos de avaliação; pois, como enfatiza Rego (2001, p.523), “muitos progressos, no campo científico, implicam a existência de um instrumento de medição psicometricamente válido”.

Essas ferramentas de avaliação incentivam o investimento nessas áreas de atuação, como novos recursos e novas pesquisas (REGO, 2001). Como professora de língua portuguesa, considero muito pertinente o desenvolvimento de instrumentos que nos auxiliem na tarefa de ensinar competentemente, em consonância com a realidade dos nossos alunos e não de um aluno idealizado e padronizado em materiais didáticos ou estereotipado por crenças. Assim sendo, para iniciar a busca da resolução do problema mencionado, foram definidos os seguintes objetivos, embasados nas referências teóricas relativas à motivação escolar, à linguagem e à construção de instrumentos. Para isso, há a apresentação dos objetivos, de um referencial teórico, de pesquisas que abordam o tema desse estudo, a metodologia utilizada, os resultados e a discussão e, por fim, as considerações finais.

## 2 OBJETIVO

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Elaborar um instrumento de avaliação da motivação para alunos do Ensino Fundamental II sobre a produção de textos na escola, de acordo com a realidade de escolas regulares da cidade Londrina-PR, com base na Teoria da Autodeterminação.

### 2.2 PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS PARA ATINGIR O OBJETIVO GERAL:

I – Levantar opiniões de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre o processo de produção de textos desenvolvido nas aulas de língua portuguesa e os motivos que levam os estudantes ao desenvolvimento dessa atividade;

II – Apresentar, por meio de uma abordagem quali-quantitativa, reflexões e análises sobre as opiniões levantadas na concretização do objetivo específico I;

III – Por meio da análise das opiniões coletadas (objetivo específico II), à luz da Teoria da Autodeterminação e das instruções de Pasquali (1999), elaborar itens que expressem a realidade do público alvo e a representação comportamental dos construtos analisados sobre a motivação para escrever;

IV – Contemplar os procedimentos teóricos e experimentais, conforme os critérios de Pasquali (1999), na avaliação dos itens formulados, enfatizando a análise teórica dos itens (semântica e de juízes);

V – Aplicar um instrumento piloto para dar continuidade à avaliação semântica do instrumento;

VI – Sugerir, por meio da avaliação do instrumento piloto e de todas as análises e reflexões efetuadas durante a pesquisa, um instrumento final e outras escalas relacionadas à motivação para escrever textos.

Para atingir esses objetivos, foi necessário o estabelecimento de algumas bases teóricas, as quais constam na sequência.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para proporcionar uma visão mais clara dos dados coletados, foram selecionadas algumas referências teóricas. Inicialmente, serão apresentadas considerações sobre a motivação escolar e, na sequência, será sintetizada a teoria motivacional que norteia esse estudo. Nos tópicos seguintes, esses serão expostas referências sobre a produção de textos na escola e acerca da construção de instrumentos avaliativos.

#### 3.1 MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR – Contextualização sobre a situação atual no Brasil

Os estudos sobre a motivação no contexto escolar têm destacado que a qualidade da motivação do aluno é muito relevante para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e saudável. No entanto, compreender essa “motivação” não é tarefa fácil, visto que as pesquisas empíricas que têm sido desenvolvidas com base nas teorias motivacionais reforçam a ideia de que a motivação é algo interno, complexo e multideterminado e que é um objeto de estudo da psicologia e da educação muitas vezes definido como “altamente complexo” (BZUNECK, 2001, p. 9).

Diferentemente dessa complexidade, em muitos ambientes de ensino e aprendizagem, a palavra “motivação” é empregada como sendo sinônimo de ânimo (aparente), ou seja, percebe-se que o aluno está motivado ou não para uma tarefa verificando sua expressão (de alegria, de tristeza, de satisfação). Além disso, nesse senso comum, existem crenças, muitas vezes compartilhadas entre pais, professores e alunos, de que os estudantes são “desmotivados” para os estudos que envolvem disciplinas ou atividades específicas.

Muitas vezes, o que se compartilha pelas crenças ou pelo senso comum sobre como motivar os alunos para a escrita ou para a leitura não é condizente com o que apontam os estudos, já realizados, sobre o desenvolvimento de uma motivação autônoma. Esse senso comum dá a entender que a motivação seja algo estático, sem mobilidade, constatada apenas pela observação aparente dos estudantes. Além disso, os professores e pedagogos facilmente relacionam a ideia de motivar com recompensas, competições, notas e premiações.

Porém, estudos recentes – por exemplo de Bzuneck, Guimarães (2007) e Martinelli, Genari (2009) – têm mostrado que é possível elevar a qualidade motivacional dos alunos focalizando o aprendizado e que nem sempre é positivo motivar com recompensas externas ou competições. Segundo Brophy (1999), é necessário destacar a motivação para aprender e não levar os estudantes a focalizarem a performance, ou seja, à motivação para o desempenho ou para o resultado visível. Esta última apenas diz respeito à demonstração da habilidade depois de adquirida, a primeira refere-se ao processo que se compreende ao buscar o conhecimento. É interessante, de acordo com esse autor, que as atividades acadêmicas objetivem o desenvolvimento da motivação para aprender, que pode ser considerada como disposição geral ou como estado específico, ambas as formas são positivas para o ambiente de ensino. Alunos que são motivados para aprender e não para demonstrar performance acolhem as tarefas com mais seriedade, valorizando-as, considerando-as significativas e conseqüentemente esforçam-se mais.

Em sala de aula, como a frequência é obrigatória e os conteúdos são previamente definidos, muitas vezes há uma configuração em que nem sempre se atende às diferenças individuais. Nesse contexto em que não se atende às necessidades individuais, podem ser apresentados outros agravantes para o desenvolvimento da motivação para aprender: o excesso de alunos e a falta de recursos, por exemplo. Desse modo, o professor pode se ver “perdido” e ficar sem saber como agir. Assim, às vezes passa para tentar ter o “controle extremo” da sala. No entanto, uma ação extremamente controladora é negativa no processo de ensino e aprendizagem, devido ao fato de não privilegiar nem a liberdade dos alunos, nem a atuação do professor como mediador. Em tais condições, a liberdade e a autonomia dos alunos não são destacadas e professores e aprendizes acabam “acostumando-se” com esse ambiente em que as ações são controladas e/ou motivadas por recompensas externas.

De acordo com os estudos de Bzuneck e Guimarães (2007), que se baseiam na Teoria da Autodeterminação, a motivação do estudante é muito influenciada pelas ações dos professores. Essa teoria na qual os autores mencionados tomam como base é desenvolvida por estudos internacionais, dentre os quais se destacam seus precursores Deci e Ryan (1987, 1991, 1996, 2000); Ryan e Deci (1985, 1995, 2000, 2002). Entre os vários construtos motivacionais propostos nessa abordagem, estão os estilos motivacionais de professores. Objetivando motivar os alunos, os professores tendem a aplicar “seus conhecimentos e crenças pessoais pertinentes e, como consequência, tendem a desenvolver determinados hábitos comportamentais” (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007, p. 417). Analisando pesquisas

internacionais realizadas com alunos desde o ensino fundamental até o nível universitário, Bzuneck; Guimarães (2007) e Boruchovitch; Guimarães (2004) ressaltam reflexões acerca de instrumentos que foram usados para o estudo do estilo motivacional dos professores. Os resultados dessas pesquisas possibilitaram concluir que, entre outras características, professores mais promotores de autonomia ouviam mais seus alunos, ocupavam-se menos com o material de instrução, resistiam mais em fornecer as soluções para as atividades, favoreciam a motivação intrínseca e a internalização por parte dos alunos. As ações que evidenciavam o estilo promotor de autonomia favoreciam o raciocínio, nutriam a percepção de competência do aluno e indicavam um estilo de comunicação não-controlador (GUIMARÃES, 2003).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 2000), o estilo motivacional do professor influencia a orientação motivacional de seus alunos. É importante observar a crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação. Algumas pessoas têm personalidades mais voltadas para o controle, ou seja, personalidades autoritárias, enquanto outras tendem mais a respeitar o outro em suas interações. A possibilidade de apoiar a autonomia alheia é fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas. Estas habilidades, passíveis de aprendizagem, incluem tomar a perspectiva da outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, usar linguagem não controladora, oferecer informações importantes para tomadas de decisão, entre outras.

O estilo motivacional do professor é considerado, portanto, uma característica vinculada à personalidade, mas é vulnerável a fatores sócio-contextuais como, por exemplo, o já citado número de alunos em sala de aula, além do tempo de experiência no magistério, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros. Além disso, a interação dos professores com seus alunos extrapola as disposições pessoais por englobar a sua percepção acerca do envolvimento dos estudantes, as pressões sofridas no decorrer do ano letivo, provenientes das relações com a comunidade, como os pais e diretores e o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela escola. O estilo motivacional do professor configura-se em uma importante influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola.

São caracterizados dois estilos motivacionais do professor que variam em um *continuum* de altamente controlador a altamente promotor de autonomia. Os professores facilitadores da autonomia de seus alunos nutrem suas necessidades de competência, de autodeterminação e de segurança. Para que isso ocorra, eles oferecem oportunidade de

escolhas e de *feedback* significativo, reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, fortalecem sua autoregulação autônoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo. Apoiar a autonomia dos alunos significa, nessa perspectiva, incentivá-los a fazer escolhas, a participar das tomadas de decisão sobre sua educação e levá-los a se identificar com as metas de aprendizagem estabelecidas em sala de aula. Em contrapartida, os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e consequências para aqueles que se aproximam do padrão esperado.

As pesquisas nessa área (GUIMARÃES, BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2003) têm mostrado que estudantes que foram alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia desenvolveram-se mais satisfatoriamente na vida escolar, tanto com relação à competência acadêmica como com relação à criatividade, à busca de desafios. Verificou-se, assim, que esses alunos são mais intrinsecamente motivados e menos ansiosos quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Com base nas afirmativas originadas nesses estudos, é possível inferir que a relação entre professor e aluno não tem reflexos apenas no momento em que ela se concretiza. Ela interfere, de modo positivo ou negativo, em toda a vida escolar e, ainda, provavelmente, também na formação de princípios de muitos desses futuros cidadãos.

Conforme Boruchovitch et al. (2010), recentemente têm sido desenvolvidas pesquisas nacionais com maior ênfase nessa área, em diferentes enfoques, reforçando a complexidade de se compreender a motivação para aprender. Esses autores apresentam o estado da arte sobre as pesquisas brasileiras realizadas nos anos 90 e é com base nessa leitura que, nos parágrafos seguintes, será apresentada uma síntese da situação nacional sobre a motivação escolar, destacando quais são os aspectos já analisados por pesquisas no Brasil.

As pesquisas nacionais têm focado a presença e o grau de motivação ou a falta de motivação no ambiente escolar e, em sua maioria, têm sido desenvolvidas com base em construtos específicos e relações com outras variáveis contextuais. Os referenciais teóricos dessas pesquisas relacionam-se com os seguintes construtos: motivação intrínseca e extrínseca; metas de realização e metas de vida; atribuições de causalidade e crenças de autoeficácia (BORUCHOVITCH et al., 2010, p. 232).

Para uma visão geral da contribuição dos estudos brasileiros publicados nos últimos anos, optou-se por apresentar quais são os construtos ou comportamentos avaliados

nos mesmos, sem especificar, no momento, os autores de tais trabalhos. No capítulo seguinte, será apresentada uma síntese das pesquisas que se relacionam com o tema desse trabalho, bem como especificados seus autores.

Com relação aos trabalhos sobre a motivação intrínseca e extrínseca, foram usados instrumentos de medida que avaliaram: níveis de motivação intrínseca e extrínseca relacionados ao grau de esforço dispensado a uma disciplina específica; orientações motivacionais de alunos do Ensino Fundamental por meio de pranchas projetivas; o impacto da progressão continuada na motivação para aprender de alunos; as percepções dos alunos sobre o valor do estudo e relações com rendimento escolar e algumas atividades cognitivas; orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas relacionadas a estratégias metacognitivas e ao desempenho escolar; o tipo de motivação para aprender em nível superior; o continuum motivacional com base na Teoria da Autodeterminação e sua relação com as seguintes variáveis: valorização do curso, autoconfiança, rendimento, motivação para dar sequência no curso, usos de estratégias de profundidade, formas de regulação (autônoma) e perspectivas de metas futuras (BORUCHOVITCH et al., 2010).

Sobre as pesquisas com metas de realização acadêmica, foram realizados estudos com base na teoria de metas de realização com alunos do ensino superior e com alunos do ensino fundamental. Os instrumentos baseados nessa teoria avaliaram: meta aprender ou domínio, meta evitação do trabalho e relações com a estratégias de aprendizagem de profundidade e valorização do esforço (BORUCHOVITCH et al., 2010).

As pesquisas sobre atribuições causais avaliaram: a atribuição de causalidade para sucesso e fracasso na percepção de alunos e de professores e suas relações com desempenho escolar e capacidade; impacto da experiência de fracasso na criança e causas internas, estáveis e globais; relações com ansiedade, humor, motivação, interesse, empenho, ajuda dos pais, precariedade da estrutura/ do funcionamento do ensino e situações específicas (como exame de disciplinas), enfim fatores externos e internos (BORUCHOVITCH et al., 2010).

Sobre as pesquisas relativas à autoeficácia predominam as crítico - correlacionais, foram avaliadas relações dela com: desempenho acadêmico; domínio de disciplinas específicas; aspectos comportamentais; atribuições causais; expectativas de autopercepção; uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas e orientação motivacional intrínseca; integração ao Ensino Superior e suas mudanças em relação ao primeiro ano do curso; oficinas psicopedagógicas para crianças com dificuldades de aprendizagem e intervenção em textos de alunos do ensino fundamental (BORUCHOVITCH et al. 2010).

Pode-se concluir que, nacionalmente, existem muitas pesquisas realizadas e que a variedade delas permite a formação de uma visão mais clara da motivação no contexto escolar. Por meio de pesquisas realizadas com base em teorias motivacionais, tem sido possível conhecer mais profundamente os motivos que levam os alunos e/ou professores a pensarem e se comportarem no ambiente de ensino e aprendizagem. No capítulo seguinte, serão apresentadas sínteses de pesquisas do Brasil e também internacionais, tendo em vista o fato de serem desenvolvidos muitos estudos fora do país acerca da motivação para escrever.

Com base nessas considerações iniciais apresentadas sobre motivação para aprender e nos estudos desenvolvidos atualmente sobre o tema, dentre os enfoques motivacionais existentes, optou-se pela Teoria da Autodeterminação para subsidiar esse estudo. No subtópico seguinte, pretende-se esboçar essa teoria para haver maior esclarecimento de sua relação com os dados coletados.

## 3.2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

### 3.2.1 Introdução à teoria

Conforme Graham e Weiner (1999), uma teoria é desenvolvida “para ser uma rede de construções, relacionadas entre si por um conjunto de regras” (GRAHAM; WEINER, 1999, p. 64) e que expliquem distintas situações. Dentre as muitas teorias que abordam a motivação, elegeu-se a Teoria da Autodeterminação como sendo um norte para esse estudo. As contribuições teóricas dessa perspectiva têm representado caminhos significativos para a compreensão da motivação acadêmica, da aprendizagem e do desenvolvimento acadêmico saudável.

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana e, conforme essa teoria, os indivíduos têm inerentemente uma tendência ao crescimento, ao desenvolvimento psicológico saudável e à autorregulação autônoma. Ela realça que as pessoas têm necessidades psicológicas inatas, as quais, por meio de uma integração com o ambiente, podem ser nutridas ou não. Desse modo, as experiências vividas pelos indivíduos podem apoiar ou contrariar tais necessidades e, conseqüentemente, desenvolver ou não uma propensão natural para o desenvolvimento saudável e a motivação autônoma na realização das

diversas atividades do cotidiano, como, por exemplo, na aprendizagem (DECI; RYAN, 1985, 1991, 2000; RYAN, 1995; RYAN; DECI, 2000).

No decorrer das décadas de 70 e 80, os estudos com base nessa teoria foram desenvolvidos com o objetivo de explorar os conhecimentos acerca dos contextos que prejudicavam a motivação intrínseca das pessoas, bem como a auto-regulação autônoma. Nas décadas seguintes, como destaca Reeve et al. (2004), houve um foco maior nas necessidades psicológicas que as pessoas tinham e no bem-estar social e psicológico dos indivíduos, direcionando pesquisas empíricas para a compreensão dos fatores que promoviam tanto a motivação intrínseca como a internalização da motivação extrínseca (REEVE, 2004; RYAN; DECI, 2000).

Atualmente, tem ocorrido uma expansão dos estudos que envolvem a Teoria da Autodeterminação, visto que ela continua sendo desenvolvida, mas contemplando diversos contextos de convivência do ser humano: educacional (em pesquisas que envolvem a aprendizagem, a convivência entre professores e alunos, as relações com o desempenho escolar, dentre outras); ambiental (em estudos acerca da sustentabilidade); empresarial (em abordagens sobre a motivação no mundo do trabalho e nas relações empresariais); biológico (nos cuidados com a saúde, nos tratamentos médicos, no desenvolvimento físico saudável) e, contemporaneamente, também nos ambientes virtuais (com estudos quem envolvem, por exemplo, o papel motivador da violência em jogos virtuais).

Como se pode notar, a Teoria da Autodeterminação contempla distintos contextos sociais e, para isso, inclui resultados de pesquisas empíricas realizadas em vários países e vem se estendendo tanto em termos de amplitude como em termos de profundidade, fornecendo bases para a compreensão dos vários fenômenos do desenvolvimento humano relacionados à motivação.

Os estudos e as pesquisas empíricas que envolvem a teoria, desde a década de 70 até os dias atuais, possibilitaram uma constituição sólida da Teoria da Autodeterminação (macroteoria), para a compreensão da motivação humana, por meio de cinco mini-teorias. Para uma compreensão mais clara dessas mini-teorias, que compõem a macroteoria Teoria da Autoderminação, inicialmente faz-se necessária uma compreensão dos conceitos envolvidos em suas descrições “Motivação”, “Motivação intrínseca”, “Motivação extrínseca” e “Autodeterminação”. Nos parágrafos seguintes, serão esclarecidas essas terminologias, empregadas no presente estudo. Após isso, serão sintetizadas as cinco mini-teorias, sendo que está enfatizada aquela sobre a qual se debruçou maior atenção: a Teoria da Integração Organísmica (por ser a que mais contribuições forneceu para a análise dos dados).

Conforme Bzuneck (2010), a Motivação pode ser definida como um processo psicológico que é envolvido na direção, no vigor e na persistência do comportamento. Os psicólogos que estudam a motivação focalizam, portanto, a escolha, a latência (tempo para iniciar a atividade), a intensidade e a persistência do comportamento.

A Motivação Intrínseca pode ser notada quando há “a escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação (GUIMARÃES, 2001, p. 37). Quando o indivíduo está intrinsecamente motivado, ele envolve-se com mais ênfase na atividade, dedica-se e tem mais possibilidades de ter um desempenho bom, pois há maior concentração no que se realiza.

A Motivação Extrínseca, como ressaltam Deci e Ryan (2000), é notada quando a pessoa age por contingências externas, ou seja, realiza-se a atividade pela possibilidade de receber recompensas, elogios ou de evitar punições. De acordo com os autores da Teoria da Autodeterminação, existem algumas formas de motivação extrínseca, as quais são notadas quando não há uma autorregulação autônoma. Ao agir de determinada forma, o indivíduo pode ser regulado por situações externas e por outras pessoas ou por si próprio, pelas próprias necessidades. Quando o indivíduo realiza essa regulação da atividade por si próprio ele é considerado “Autodeterminado”, ou seja, há uma regulação autônoma para uma determinada atividade (DECI; RYAN, 2000).

Esclarecidos esses conceitos, na sequência serão sintetizadas as cinco mini-teorias da Teoria da Autodeterminação: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica, a Teoria de Orientações de Causalidade e a Teoria de Conteúdo das Metas. As teorias, como se verá na sequência, com base em Reeve (2004), não são exclusivas. Elas se complementam e são parâmetros de análise para um mesmo fenômeno observado.

### **3.2.2 Teoria das Necessidades Básicas**

A Teoria das Necessidades Básicas foca as necessidades psicológicas fundamentais – autonomia, competência e pertencimento – como a base da motivação intrínseca dos alunos e da autorregulação autônoma. Para que ocorra o desenvolvimento saudável e as formas autodeterminadas de motivação, destaca-se que é essencial a satisfação dessas três necessidades.

A autonomia é contemplada quando os interesses e os valores dos alunos são condizentes com seus comportamentos. O comportamento é autônomo ou auto-determinado quando os recursos internos dos alunos, como interesses, valores, norteiam-nos e também continuam na mesma linha do seu modo de se comportar. Quando autônomos, os estudantes 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.

A competência é a necessidade de ser eficiente em interações com o ambiente e reflete o desejo próprio de exercitar a capacidade. O comportamento surge da necessidade de competência quando os alunos procuram e persistem em desafios adequados para o nível atual de desenvolvimento ou conhecimento dos alunos e também quando acolhem e mostram interesse por atividades que os testam e ajudam a identificar suas capacidades em desenvolvimento.

Já o pertencimento é a necessidade de estabelecer laços próximos e ligações seguras com outros, e reflete o desejo de ser emocionalmente conectado e envolvido em relacionamentos. Assim, os estudantes vão em direção a quem percebem se importar com eles, respeitá-los e são estas pessoas a quem se tornam ligados. O pertencer também contribui positivamente com a vontade dos alunos de internalizar os valores e regras confirmados por outros (REEVE et al., 2004).

### 3.2.3 Teoria da Avaliação Cognitiva

A Teoria da Avaliação Cognitiva explica como eventos externos (recompensas, *feedback*) às vezes auxiliam, mas outras vezes interferem na motivação intrínseca dos alunos. Conforme essa teoria, os acontecimentos externos podem ter dois aspectos que afetam a motivação intrínseca dos alunos: um aspecto de controle e um aspecto informacional.

Quando controlados, os sujeitos podem ter afetada negativamente a autonomia, pois o locus de causalidade passa a ser externo e não interno. Quando o locus de causalidade é interno, com aspectos informacionais (forma não controlada), trabalha-se com a competência dos sujeitos – necessidade que, quando desenvolvida de modo satisfatório, afeta positivamente a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000; REEVE et al., 2004).

### 3.2.4 Teoria da Integração Organísmica

A Teoria da Integração Organísmica indica os processos motivacionais extrínsecos e o desenvolvimento de motivações internalizadas. De acordo com essa mini-teoria, uma motivação externa pode ser alterada e tornar-se autodeterminada. Conforme os estudos da macroteoria Teoria da Autodeterminação, é possível compreender a motivação extrínseca como ocorrendo em um *continuum* de autodeterminação, que vai da regulação externa à regulação integrada. Além disso, podem ser contemplados estados de desmotivação e de motivação intrínseca como polos opostos.

Na medida em que os alunos internalizam e integram as regulações externas, eles experimentam uma autonomia maior nos domínios e a qualidade motivacional pode ser elevada. Essa qualidade motivacional pode variar de “totalmente desmotivado” a “motivado intrinsecamente” (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000; REEVE et al., 2004).

Esse continuum pode ser expresso por meio da seguinte sequência: *desmotivação* (ausência de motivação), motivação por *regulação externa*, motivação por *regulação introjetada*, motivação por *regulação identificada/integrada* e motivação *intrínseca*.

Na página seguinte, há um quadro para que esse continuum apresentado pela Teoria possa ser visualizado com mais clareza.

**Quadro 1: *Continuum de Autodeterminação***

<b>Comportamento</b>	Ausência de determinação						Autodeterminado					
<b>Motivação</b>	Ausência de motivação		Motivação Extrínseca						Motivação Intrínseca			
<b>Estilos reguladores</b>	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca						
<b>Locus de causalidade percebido</b>	Impessoal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno						
<b>Processos reguladores</b>	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 <i>eu</i>	Interesse, prazer e satisfação inerente						

*Continuum de autodeterminação - Tipos de motivação com os seus loci de causalidade e processos correspondentes (DECI; RYAN, 2000).*

Esse continuum possibilita a explicação dos fenômenos decorrentes dessas variadas qualidades motivacionais. Quando há ausência de motivação, ou seja, desmotivação, a pessoa não faz a tarefa ou trabalho porque não vê razão, intrínseca ou extrínseca, para fazê-lo ou não consegue realizar a atividade, por motivos diversos. Desse modo, não se experimenta nem a motivação extrínseca, não há intenção para agir. É o caso de um aluno que não escreve os textos na escola.

A regulação externa existe mediante a submissão a outros ou por recompensas externas ou para evitar punições. É a forma menos autônoma de motivação extrínseca a qual é controlada por situações externas. Age-se para obter a consequência desejada (recompensas materiais ou sociais, como reconhecimento) ou para evitar uma punição. A pessoa percebe seu comportamento sendo controlado, alienado e tendo um *locus* de causalidade externo (a origem da ação está fora dela). Esse tipo de motivação tem sido relacionada com prejuízos para o desenvolvimento da motivação intrínseca (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000). É o caso de um aluno que faz a produção de texto *apenas* para receber notas.

A regulação introjetada envolve o agir de uma regulação internalizada, mas não pessoalmente confirmada, isto é, fazer o que as pessoas acham que deveriam, porque é o que geralmente se espera delas. Com essa regulação introjetada, os alunos são internamente controlados para fazer o que têm que fazer para manter a auto-estima ou silenciar uma ameaça à auto-estima (evitar se sentir culpado). Tanto a motivação extrínseca por regulação externa como por regulação introjetada são consideradas como tipos controlados (não autodeterminadas) de motivação (REEVE et al., 2004). Há essa ocorrência quando um aluno apenas faz a atividade porque os pais solicitam ou porque ele não quer se sentir culpado por não fazer, mas não sente prazer ou não vê a importância em realizá-la.

Já a motivação extrínseca por regulação identificada e integrada refere-se à qualidade motivacional autônoma, ainda de motivação extrínseca, mas que tem sido considerado um modo positivo para o desenvolvimento da aprendizagem saudável. Atualmente, os autores estão unificando esses dois perfis motivacionais (regulação identificada e integrada), pois, por meio de pesquisas empíricas, notaram que estão extremamente relacionados, ao ponto de não ser possível dissociá-los. Devido a isso, optou-se por esclarecê-las também nesse mesmo espaço. Por meio da regulação identificada, os alunos veem valor na regulação externa e, voluntariamente, transformam-na em regulação internalizada. Eles se identificam com o valor da regulação, ocorre uma “síntese com o eu”. Na regulação identificada, há valorização da atividade e importância pessoal. Esse é o processo mediante o qual a pessoa reconhece e aceita o valor referente a um comportamento. A pessoa tem essa regulação mais internalizada e a aceita como sua. Quando as regulações externas são integradas ao *self*, a pessoa as terá aceitado totalmente, de modo coerente e harmonioso com outros aspectos de sua identidade e valores (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000). É o caso de um aluno que percebe a importância da atividade e a realiza pela busca da aprendizagem, mas ainda não há prazer e satisfação nessa realização.

Por fim, a motivação intrínseca é a motivação que surge espontaneamente das necessidades psicológicas e manifesta-se pelo interesse na atividade em si, estimula comportamentos que nutrem o crescimento, tais como busca de desafios, exercício de habilidades e busca de interesses. A teoria tem como pressuposto a visão do ser humano como propenso ao desenvolvimento, crescimento e bem-estar. Para que isto ocorra, ou seja, essa tendência natural se consolide, o indivíduo busca atividades desafiadoras, que despertem interesse, curiosidade; que permitam o desenvolvimento exercício de suas habilidades.

O contexto de convivência social pode agir como força que impulsiona o desenvolvimento, ou ao contrário, que o prejudique. Isso ocorre porque o ser humano possui

três necessidades psicológicas básicas. A motivação identificada/integrada aproxima-se da motivação intrínseca em seu grau de autodeterminação, entretanto, diferem devido ao fato de a regulação identificada/integrada ser baseada na importância da atividade para o alcance de metas pessoais, enquanto a motivação intrínseca é baseada no interesse pela atividade em si. É relevante observar, portanto, esse *continuum* para compreender o grau de autodeterminação do estudante para a realização de uma tarefa específica.

A teoria da integração organísmica investiga, destarte, como são internalizados os processos motivacionais extrínsecos. Destaca-se, por meio dessa teoria, que os alunos são naturalmente inclinados a internalizar aspectos de seus ambientes sociais e integrar estes valores com os valores que eles carregam. Quando o contexto sociocultural fornece condições auxiliares à satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, eles experimentam situações que os capacitam para integrar no seu organismo uma regulação externa que pode passar a ser autodeterminada (REEVE et al., 2004).

A partir dessa possibilidade de elevar a qualidade motivacional dos alunos, ou seja, 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 (intrínseca ou as formas autônomas de motivação extrínseca, identificada/integrada). Por meio dos estudos com base na teoria da integração organísmica, nota-se, portanto, que as demandas, regras e valores externos podem ser internalizados e se tornar regulamentos internos e, desse modo, a motivação extrínseca pode se tornar um tipo de motivação autodeterminada.

Avaliando a qualidade motivacional dos alunos (verificando como ele se insere nesse *continuum* motivacional), o professor pode planejar intervenções adequadas a um contexto real, que estejam efetivamente relacionadas 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.

### 3.2.5 Teoria de Orientações de Causalidade

Contribuições de orientações de personalidade estável para a qualidade da motivação autônoma dos alunos e o funcionamento em sala de aula são o foco da mini-teoria

Orientações de Causalidade. Quando os sujeitos regulam a si próprios de acordo com suas necessidades, eles usam uma orientação de causalidade autônoma.

Essa orientação de causalidade passa a ser controlada quando os sujeitos se apoiam em forças de controle para guiar seus planos, de modo que são guiados por crenças e valores que podem ter sido aceitos, mas não são confirmadas pessoalmente (REEVE et al., 2004).

### **3.2.6 Teoria de Conteúdo das Metas**

A Teoria de Conteúdo das Metas tem sido desenvolvida mais recentemente e, devido a isso, há poucos estudos abordando-a. Por ora, pode-se destacar que, por meio dela, podem ser observadas distinções entre os objetivos intrínsecos e extrínsecos e seu reflexo na motivação e no bem-estar. Quando são desenvolvidos objetivos extrínsecos, – como sucesso financeiro, aparência e popularidade – são notadas menores possibilidades de bem estar do que quando os objetivos são intrínsecos, como o crescimento pessoal.

### **3.2.7 A macroteoria e suas implicações no cotidiano escolar**

Quando relacionada ao contexto escolar, essa macroteoria T.A.D. (Teoria da Autodeterminação - união das cinco mini-teorias) supõe que todos os alunos, sem estabelecer hierarquias, têm tendências de crescimento e necessidades psicológicas inatas que podem ser reforçadas ou negligenciadas e, conseqüentemente, interferir no desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com os já citados os autores da Teoria da Autodeterminação e os estudos realizados nos ambientes de ensino e aprendizagem, os alunos carregam um conjunto estimulante de necessidades, interesses e valores. Quando as interações nesse processo caminham bem, o ambiente educacional funciona como um sistema de auxílio para satisfazer tais necessidades. Nutridas essas necessidades, há a ocorrência de uma motivação autônoma para explorar interesses e desafios e aperfeiçoar habilidades. Assim, os aprendizes

demonstram uma alta qualidade motivacional (interesse, entusiasmo, confiança), o que fortalece o aprendizado (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000; REEVE et al., 2004).

Quando essas interações não ocorrem de modo positivo, o ambiente educacional corrobora para que os alunos deixem de lado suas preferências pessoais e façam apenas o que *deve* ser feito (por aprovações sociais, por medo de punições, por convenções não necessariamente relacionadas com os próprios interesses) (RYAN, DECI, 2000). Por meio dessas condições de controle, o comportamento dos alunos em sala de aula reflete uma motivação regulada por ameaças e recompensas que acabam deslocando o foco de interesse pelo aprendizado em si (ou pela tarefa realizada) para outras metas que, pelos estudos já realizados, podem comprometer o bom desempenho escolar ou ainda provocar falta de energia e esforço, aprendizado superficial e outras consequências negativas (RYAN; DECI, 2000; REEVE et al., 2004; DECI; RYAN, 2000).

Estudos baseados nessa Teoria, relatados por Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2001, 2010), realçam que a motivação intrínseca do aluno (aquela pela qual as ações são realizadas sem recompensas externas, pela busca de desafios, pelo interesse nos estudos) é influenciada pelo contexto de ensino e, nesse sentido, também pelas atitudes dos professores.

Pesquisas empíricas recentes relacionadas ao ambiente de ensino (GUIMARÃES, 2003; MACHADO, 2009), possibilitaram concluir que, dentre outras características, professores mais promotores de autonomia ouviam mais seus alunos, ocupavam-se menos com o material de instrução, resistiam mais em fornecer as soluções para as atividades, favoreciam a motivação intrínseca e a internalização por parte dos alunos. As ações que evidenciavam o estilo promotor de autonomia favoreciam o raciocínio, nutriam a percepção de competência do aluno e indicavam um estilo de comunicação não-controlador.

Para que ocorra o desenvolvimento da motivação autônoma, como destaca Deci e Ryan (2000), devem ser atendidas as necessidades psicológicas do indivíduo: autonomia, competência e pertencimento. Essas necessidades psicológicas são a base da tendência inerente aos alunos de procurar inovação e desafio melhores, exercitar e expandir suas capacidades, explorar e aprender. Quando as condições ambientais não focalizam tais necessidades, a realidade dos alunos não interage com as necessidades próprias do estudante e algum tipo de consequência negativa (psicológica ou cognitiva) pode ocorrer nesse processo (REEVE et al., 2004). Para os educadores, é reservado, portanto, o papel de contribuir para o desenvolvimento dessa motivação autônoma (GUIMARÃES, 2003; MACHADO, 2009).

Os estudos desenvolvidos e baseados nessa teoria possibilitaram a proposição de um continuum de desenvolvimento da autodeterminação, superando a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca. Nessa perspectiva, a motivação não é algo estático – o que, como se viu, é mais amplamente abordado pela Teoria da Integração Organísmica –, pois a qualidade motivacional pode ser elevada à medida em que o sujeito internaliza os regulamentos externos e os transforma e regulamentos internos.

Quando se observam esses construtos e suas repercussões na prática do processo de ensino e aprendizagem, pode-se pensar em uma relação com a prática de produção de textos. Nesse sentido, é possível deduzir que a produção de textos realizada de modo interativo, dinâmico e motivado pode trazer muitos benefícios para a vida tanto escolar como social dos estudantes. Sobre a produção de textos na escola, serão apresentadas algumas considerações teóricas no tópico seguinte.

### 3.3 O PAPEL DA ESCRITA - A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Como sintetizou Koch (2004), acerca deste componente diferencial dos homens, a linguagem humana tem sido concebida, no decorrer da história, de maneiras diversas, que podem ser resumidas em três destacáveis: “como representação (espelho) do mundo e do pensamento, como instrumento (ferramenta) de comunicação e como forma (lugar) de ação ou interação” (KOCH, 2004, p.7). Estabelece-se como base, no presente estudo, o terceiro modo de conceber a linguagem, o ensino e a aprendizagem Língua Portuguesa, já que as possibilidades de interação na sociedade são dependentes da língua. Quanto mais conhecimentos sobre a Língua Portuguesa o cidadão possuir, melhor será a interação com a sociedade e, conseqüentemente, o entendimento do meio que o cerca. A Gramática (modo como muitas vezes a língua portuguesa é tratada na escola), assim sendo, pode ter muitas relações com a qualidade de vida dos alunos e (por que não) dos professores:

Se entendermos a gramática não como teoria linguística, mas como o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para o uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa, então, sem dúvida, a gramática tem tudo a ver com a qualidade de vida, pois quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá (TRAVAGLIA, 2003, p. 17).

Um desenvolvimento linguístico de qualidade tem muitas relações com a qualidade de vida, como ressaltou Travaglia (2003), já que é a partir da linguagem que os cidadãos se relacionam e dialogam. Nessa mesma perspectiva, ou seja, buscando a qualidade de vida, muitos estudos sobre a motivação humana (em especial para a motivação no ambiente escolar) singularizam a busca de um desenvolvimento saudável na interação com o meio.

Por esse dentre outros motivos, a produção de textos na escola não deve ser realizada apenas mecanicamente, mas como um resultado de aprendizagens e reflexões constituintes de um *processo*. Produzir um texto implica refletir sobre a linguagem, pensar sobre como fazê-lo e para quem destiná-lo:

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e à escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 1998, p. 22).

Quando se compreende o texto oral ou escrito como ponto de partida e de chegada (Geraldi, 1997 a) para o desenvolvimento da linguagem, percebe-se a relevância de se visar a um processo de produção de textos, de construção da escrita significativo para o aprendiz. Por meio desse decorrer saudável da produção de textos, os alunos podem, de fato, interagir pela linguagem e desenvolver tanto as habilidades linguísticas como a cidadania, a construção de valores e de princípios, a percepção de mundo. Assim, efetiva-se a formação humana e a produção de cultura também por meio da escrita. Corroborando com essa afirmação, Ferreira e Dias (2005), ressaltam que a leitura e a escrita são atividades de construção de sentidos e que implicam a relação dinâmica entre leitor e texto:

A comunicação escrita pode ser entendida como uma categoria especial de comunicação, que implica a relação dinâmica e ativa entre leitor e texto, na qual o primeiro tem a função de reescrever os sentidos mediados pelo material impresso a partir de seu modelo mental de mundo (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 323).

Durante muito tempo, ler e escrever apenas baseando-se na decodificação era suficiente, no entanto, uma pessoa alfabetizada na sociedade atual necessita mais do que decodificar. Tfouni (2004) declara que o letramento enfatiza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade e que a alfabetização, em muitos momentos, está sendo mal entendida: ela deve ser um ‘processo’ e não algo que chega a um fim (como um produto). Nesse sentido, o alfabetizar e o letrar são ações que devem ser uma realidade contínua. Além disso, é necessário:

(...) sintonizar-se com as novas formas de representar o mundo que emergem da produção artística e cultural contemporânea. Os educadores não devem, porém, estudar só as linguagens dessas novas formas de representação, mas, também, atentar para os suportes em que elas se manifestam, visto que suportes (como o televisor, o computador etc.) exercem grande fascínio sobre crianças e adolescentes (TEIXEIRA, 2007, p.92).

Muitos educadores pensam que é importante que o estudante vivencie esse ambiente letrador apenas nos anos iniciais da vida escolar, em que se aprende a ler. Porém, destaca-se que um ambiente letrador deve continuar efetivo durante toda a vida escolar, no ensino fundamental, médio e superior; pois, a todo momento, criam-se novos horizontes para a leitura, a todo momento aprende-se a ler. Em um instante, aprende-se a ler uma literatura específica; em outro momento, uma música, uma obra de arte, uma imagem, afinal, “para ler melhor, é preciso ler com todos os sentidos” (REZENDE, 2007, p. 7).

Um exemplo prático de uma criança que não vivencia um ambiente letrador, como o citado, é quando uma criança sabe ler, mas não consegue ler um livro ou um jornal ou quando sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de redigir uma carta. Dessa forma, ela é alfabetizada, mas não letrada. Por fim, como vivemos inseridos em ambientes de letramento e em uma sociedade grafocêntrica, não se pode ignorar a necessidade de formar pessoas capazes de interagir com habilidade e segurança nos diferentes contextos que as rodeiam.

Além de ter como norte essas diretrizes para compreender a produção textual, para elaborar um instrumento com a finalidade de avaliar a motivação para esse fim, foram seguidos alguns parâmetros, apresentados na sequência.

### 3.4 ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os estudos que envolvem a motivação, em grande medida, fazem uso de instrumentos que relacionam construtos e comportamentos, os quais são desenvolvidos com base em pesquisas empíricas articuladas com as perspectivas teóricas adotadas.

De acordo com Pasquali (1999), o crescente emprego de instrumentos de avaliação (psicológicos ou de desempenho) representa um avanço muito significativo para o desenvolver dos conhecimentos do ser humano. Para a psicologia escolar, compreender as razões de determinados comportamentos discentes é um caminho com vistas ao desenvolvimento de intervenções significativas e efetivamente relacionadas à realidade dos estudantes e do contexto em que vivem.

Um instrumento que avalie a motivação para a escrita pode ser um ponto de partida para muitos estudos futuros que envolvam a prática da sala de aula e ambientes de aprendizagem. Para guiar a construção desse instrumento, foi usado um seguimento, com base em modelos teóricos, conforme Pasquali (1999) propõe.

De acordo com esse autor, a elaboração de um instrumental psicológico pode se basear em três grandes polos: “procedimentos teóricos, procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos)” (PASQUALI, 1999, p.37). De modo sintetizado, eles podem ser apresentados da seguinte forma: O primeiro polo, teórico, diz respeito à uma teoria que norteia o estudo. Nesse sentido, é necessária a explicitação da teoria (que, no presente estudo, é a Teoria da Autodeterminação), ou seja, a descrição dos tipos e categorias de comportamentos que refletem um traço (por exemplo, a explicitação do continuum de Autodeterminação, como fora exposto anteriormente). As etapas referentes à aplicação do instrumento piloto estão relacionadas ao polo empírico (experimental) e, por fim, no polo analítico, conforme Pasquali (1999), realizam-se as análises estatísticas do instrumento, para verificar a confiabilidade e precisão da medida.

No primeiro polo, o autor esclarece que, após a definição da teoria, que é uma etapa relevante para a construção do instrumento, é necessário levantar e sistematizar as evidências empíricas sobre o construto: “com uma base teórica coerente e, quando possível, completa, torna-se viável uma definição dos tipos e características dos comportamentos que irão constituir a representação empírica dos traços latentes” (PASQUALI, 1999, p. 39). Para essa etapa, o mesmo autor apresenta a necessidade dos seguintes passos: a propriedade do sistema psicológico (em que se passa de um de um objeto psicológico mais amplo para a

delimitação dos aspectos específicos dele os quais se deseja estudar); a dimensionalidade do atributo (em que se verifica se o atributo é uma unidade semântica única ou é ele uma síntese de componentes distintos); a definição dos construtos (definição constitutiva: aquela em que se definem os conceitos – como no dicionário – e operacional: passa-se de um terreno abstrato para concreto) a operacionalização do construto (quando serão verificadas as fontes dos itens, regras para a construção dos itens e a quantidade de itens); e a análise teórica dos itens (inicialmente uma análise semântica – para verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina e de juízes – em que peritos da área ajuizam se os itens estão se referindo ou não ao traço em questão).

O segundo polo, referente aos procedimentos experimentais, compreende os seguintes passos: planejamento da aplicação e coleta dos dados. Para o planejamento da aplicação, dois aspectos são relevantes e destacados pelo autor: a definição da amostra e das instruções de como aplicar o instrumento. É destacado, sobre a amostra, que um instrumento é construído para um tipo de população, desse modo devem ser claramente definidas suas características: para qual faixa etária o instrumento foi construído, para qual nível sócio-econômico, para qual nível de escolaridade. A quantidade de alunos participantes terá relação com polo analítico, descrito a seguir. Para que a amostra coletada seja considerável, ou seja, para que produzam suficiente variância para que a análise seja consistente, ela deve ser “grande”. Sugere-se um número para que não haja uma expressão vaga do quanto “grande” seria algo ideal: 100 participantes por fator medido. A quantidade de fatores pode não ser precisa, então pode-se estabelecer um outro número: 10 participantes para cada item do instrumento.

Ainda em relação à aplicação do instrumento, devem ser definidas algumas condições de aplicação: será coletiva ou individual? Serão necessários avisos/atestados/cartas de apresentação? A apresentação dos itens também é mencionada como sendo uma etapa importante: pode ser uma escolha forçada (dois itens são apresentados e o participante deve escolher um deles); múltiplas alternativas ou escalas tipo likert (a que se optou no presente estudo).

Entre os procedimentos analíticos, terceiro polo, destacam-se: a dimensionalidade do instrumento (validade); a análise empírica dos itens (fatores, carga fatorial, eigenvalue, comunalidade); a análise fatorial dos itens (índice de dificuldade e discriminação); a precisão da escala (índice de precisão/ consistência interna) e o estabelecimento de normas (definição de grupos-critério e análises estatísticas).

No presente estudo, serão realizadas as duas primeiras etapas, ou seja, os dois primeiros polos. O terceiro polo é o que se almeja realizar em um estudo futuro, quando os dados serão analisados estatisticamente. Para esse estudo, portanto, foram mais esclarecidos o polo teórico e experimental, os quais foram concretizados no decorrer da pesquisa.

Além de embasar a análise dos dados com as considerações apresentadas em todo esse capítulo (a introdução sobre a motivação no contexto atual, a teoria definida como luz para a observação dos dados, as considerações sobre a produção de textos e a elaboração de instrumentos), considera-se fundamental conhecer como tem sido desenvolvido o tema da presente pesquisa tanto nacionalmente como internacionalmente. Devido a isso, o capítulo que segue traz as contribuições que podem ser destacadas acerca de pesquisas do Brasil e de outros países sobre a motivação para a aprendizagem, enfatizando a motivação para a escrita.

## **4 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E PESQUISAS RECENTES SOBRE ESCRITA, MOTIVAÇÃO E ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

De acordo com Mayer, Faber e Xu (2007), desde os estudos de Freud até os dias atuais, as teorias motivacionais têm se desenvolvido e se diversificado, centralizando os motivos que levam as pessoas a agir. Segundo os autores, um elemento chave para qualquer área da psicologia é como um conceito é medido. Os autores destacam que a medida demarca os limites e os progressos de um campo de estudo e evidencia os limites do que deve ser pesquisado. A revelação do desenvolvimento da área acontecem por meio da mensuração dos conceitos que se queiram estudar.

Buscando esse desenvolvimento da área de estudos que envolvem a motivação e a escrita, pesquisas sobre motivação, escrita e elaboração de instrumentos de avaliação motivacionais têm sido desenvolvidas tanto internacionalmente como nacionalmente. A seguir, há uma breve exposição dos estudos internacionais sobre a avaliação da motivação, sínteses de pesquisas realizadas em outros países, as quais envolvem o contexto escolar e a motivação e/ou a escrita. No tópico 4.2, o mesmo foi realizado com os trabalhos realizados no nosso país: breve exposição sobre os estudos acerca da avaliação para a motivação e síntese de pesquisas motivacionais e/ou envolvendo a escrita no contexto escolar.

### **4.1 PANORAMA INTERNACIONAL**

#### **4.1.1 Instrumentos internacionais de avaliação da motivação no contexto escolar**

Por meio de uma pesquisa realizada tendo como base o período de 1930 até 2005, Mayer, Faber e Xu (2007) examinaram e descreveram as medidas de motivação que foram empregadas pelos psicólogos nesse espaço de tempo e é com base nessa revisão que abaixo serão apresentadas algumas considerações sobre as medidas usadas nos estudos internacionais que envolvem a motivação.

Para uma retomada dos principais modelos teóricos da área, os autores informam que, no início do século 20, as perspectivas psicológicas focavam os impulsos biológicos. Freud, em Viena, argumentou que as motivações humanas baseavam-se na

reprodução e na manifestação psicológica da libido das pessoas, envolvendo o sexo e o prazer. Já Ivan Pavlov, na Rússia, centrava suas pesquisas sobre o poder motivador de estímulos incondicionados. Simples necessidades fisiológicas, tais como alimentos, bebidas e segurança, eram vistas como a base para o comportamento dirigido.

No entanto, outros pontos de vista que não eram estritamente biológicos também puderam ser notados, como as pesquisas voltadas para o indivíduo como sendo o locus de sua própria motivação. John Dewey (apud MAYER et al., 2007), em sua pesquisa, afirmou que crianças em idade escolar estavam mais motivadas pelos seus interesses presentes do que por qualquer promessa de recompensa futura para o aprendizado. Também a pesquisa de Harlow (apud MAYER et al., 2007) focava como as recompensas externas motivavam o comportamento. Essas duas linhas de trabalho anteciparam a moderna distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Em 1934, um estudo incluiu uma das primeiras medidas de motivação, o “Thematic Apperception Test” (TAT), Teste de Apercepção Temática. Henry Murray e outros 26 membros da clínica psicológica de Harvard, em Boston, realizaram esse teste com 51 homens. Ele compreendia a exposição de ideias dos participantes mediante a apresentação de cartões com imagens, para que contassem histórias sobre as situações vividas. Os examinadores avaliavam essas histórias e relacionavam-nas com 20 ou mais necessidades específicas (motivos específicos).

Posteriormente, McClelland compilou as necessidades de Murray em três grandes classes: necessidade de energia, de filiação e de realização. A ideia básica por trás do TAT era que os motivos das pessoas podiam ser expressos por temas, por meio de maneiras habituais de pensar e não por meio de um autoconhecimento consciente. As escalas desse teste, então, proporcionavam o conhecimento desses auto-julgamentos que podiam estar imprecisos.

Já com a escala de *Edwardes Edwards Personal Preference Schedule* (EPPS), apostou-se no auto-julgamento das necessidades. Os participantes eram direcionados a escolher entre duas alternativas, de acordo com sua conveniência. Na sequência, a *Personality Research Form* (PRF) foi desenvolvida com base em 20 motivações baseadas em Murray, em 1987.

Em meados do século 20, Maslow propôs um novo conjunto de necessidades dispostos em uma hierarquia, incluindo segurança, estima e auto-realização. Com base nisso, outras escalas foram desenvolvidas, como o *Porter Need Satisfaction Questionnaire*. Outro grupo de pesquisadores partiram de Murray com métodos de medição

que analisam motivo por motivo, os incentivos agindo sobre a pessoa e a expectativa de recompensas.

Aém disso, De Charms apresentou o locus de causalidade que se tornou central para a Teoria da Autodeterminação, a abordagem definida como norte desse estudo, que investiga como o indivíduo pode ser intrinsecamente motivado, com foco nas necessidades de autonomia, competência e pertencimento (RYAN; DECI, 2000). A Escala de Orientação Geral causalidade (DECI; RYAN, 1985) fornece uma medida para verificar se pessoa é origem de suas ações ou estas são controladas. A escala contém 12 vinhetas. Uma outra escala que envolve a motivação instrínseca é o *Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory* - que mede a motivação acadêmica entre crianças.

Mayer et al. (2007) destaca que tanto esse histórico de estudos e medidas motivacionais como os mais contemporâneos trazem como tema a motivação envolvendo necessidades e metas dentro do sistema de personalidade e com eles é possível notar que a motivação é estudada em diversas disciplinas. Contemporaneamente, os motivos tem sido definidos como o porquê dos comportamentos, referindo-se a estados internos do organismo que levam à instigação, persistência, energia e direção de comportamento. A a motivação também tem sido vista como algo que envolve uma preocupação de incentivo a que energiza, orienta e seleciona o comportamento. Com Deci e Ryan (2000) caracteriza-se a motivação como sendo o mover para fazer alguma coisa, assim são os objetivos subjacentes e atitudes que dão origem à ação. É possível relacionar a teoria descrita à prática com pesquisas internacionais atuais.

#### 4.1.2 Pesquisas internacionais

No contexto atual, as pesquisas internacionais encontram-se mais avançadas quando o assunto é motivação para escrever. Na sequência, há a síntese de alguns trabalhos que podem enriquecer o presente estudo, sabe-se que não estão abarcados todos, mas apresenta-se um resumo daqueles que se destacaram pela relação com o foco desse trabalho.

O acesso a esses trabalhos foi por meio das palavras-chave “motivação” e “escrita” (*motivation and write*) nas bases internacionais de dados “*Educational Resources Information Center – Eric*” e “*PsycINFO*”. Ao final desses estudos, há um parágrafo compilando as principais contribuições desses estudos. A fim de facilitar a leitura e a compreensão das pesquisas, elas foram divididas em grupos conforme seu público-alvo. Assim

sendo, há os seguintes grupos: pesquisa com estudantes de escolas infantis ou da pré-escola, pesquisas com alunos do ensino fundamental (primeiro e segundo ciclos), pesquisas apenas com estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental e outros contextos/revisões da literatura sobre motivação para escrever.

#### 4.1.2.1 Pesquisa na educação infantil e na pré-escola

Trazendo como ponto de partida a suposição de que professores da pré-escola e seus alunos constroem ativamente a leitura e a escrita na cultura de suas salas de aula por meio de tarefas instrucionais, Nolen (2001) realizou uma pesquisa na educação infantil e na pré-escola. Segundo a autora, as atividades de letramento podem ser valorizadas porque ajudam as crianças a se comunicar e receber informações importantes para si. Ela esclarece que a natureza da leitura e da escrita, conforme construída em sala de aula, pode ter uma influência maior na visão das crianças sobre suas próprias capacidades e sua vontade de persistir quando se esforçam. Desse modo, foi explorada nesse estudo a relação entre os tipos de tarefas mais frequentemente usados em cada sala de aula e as visões dos alunos sobre a natureza da leitura e da escrita.

Este estudo etnográfico explorou, assim, a motivação de alunos da pré-escola para ler e escrever, a relação dela com os conceitos em desenvolvimento dos alunos sobre leitura e escrita e com as metas instrucionais de seus professores e normas de sala de aula. Foram participantes quatro professoras de pré-escola em três distritos escolares suburbanos e suas respectivas turmas. A autora examinou como professores e alunos juntos constroem a atividade literata em suas salas de aula e como essa construção molda a motivação de alunos que podem estar em risco de desenvolver deficiências de aprendizado em leitura e escrita devido às dificuldades com o código fonológico, o código ortográfico, ou ambos. Para entender mais integralmente a natureza do letramento organizado nas quatro salas de aula pesquisadas, a autora coletou os dados a partir de três perspectivas: a do professor, a dos alunos e a sua própria, como observadora. Cada sala de aula foi observada de seis a oito vezes durante o ano.

As descobertas ampliaram o entendimento sobre como a motivação de letramento de crianças pequenas influencia e é influenciada por sua cultura de letramento em sala de aula. Para aumentar a motivação dos alunos para ler e escrever, todas as quatro

professoras fizeram conexões entre as atividades escolares de letramento e a vida dos alunos fora da sala de aula da pré-escola. Além disso, todas as professoras liam em voz alta para seus alunos e usavam projetos de arte para fornecer prática e ampliar as experiências dos alunos com letras, palavras e histórias. Análises descritivas das classificações dos alunos para cada item revelaram que a maioria das crianças via a leitura e a escrita positivamente. Ainda sobre os resultados desse estudo, foi destacado que a importância da leitura e da escrita nestas turmas aumentava a participação de alunos com deficiências, ou para quem aprender a decifrar o código é uma tarefa árdua e, com frequência, confusa – o que reflete a relevância desses eixos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

#### 4.1.2.2 Pesquisas no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental

Para verificar se o conhecimento das várias formas de discurso prediz o desempenho na escrita de histórias, Olinghouse e Graham (2009) realizaram uma pesquisa com alunos da 2ª e da 4ª séries. Ele destacam que a maioria de estudos empíricos verificando o papel do conhecimento na escrita foca a relação entre conhecimento do tópico e desempenho na escrita; muito menos atenção tem sido dada à relação entre o conhecimento de discurso e desempenho na escrita. Com o objetivo mencionado, quatro variáveis de escrita (fluência na caligrafia, ortografia, atitude diante da escrita e planejamento avançado) e três variáveis não escritas (série, gênero e habilidades básicas de leitura) foram analisadas. Também foi comparado o conhecimento a respeito do discurso entre esses alunos de 2ª e 4ª séries.

Os alunos escreveram uma história e responderam a uma série de questões cujo objetivo era explicitar seu conhecimento declarativo e de procedimento sobre as características da boa escrita, em geral, e para escrever histórias, em particular, bem como seu conhecimento sobre como escrever. Para avaliar o desempenho da escrita das crianças, os autores pediram para os alunos rascunharem e planejarem uma história. As histórias dos alunos foram elencadas em qualidade, extensão e diversidade de vocabulário. Embora tenham sido avaliados múltiplos aspectos do conhecimento dos alunos em várias áreas, o maior interesse era sobre cinco aspectos de seu conhecimento de discurso: a) processos substantivos (papel do processo na boa escrita e conclusão do processo de escrita); b) procedimentos de produção (papel de fatores linguísticos e mecânicos na boa escrita, escrita de história e

conclusão do processo); c) motivação (papel do esforço na boa escrita e conclusão do processo); d) elementos da história (elementos estruturais básicos em uma história); e) informação irrelevante (conhecimento que não se referia diretamente às perguntas do examinador).

Na avaliação da relação entre estes cinco elementos do conhecimento de discurso e escrita de histórias, foram controlados sete fatores, três deles não relacionados à escrita: série, gênero e habilidades de leitura. Quatro variáveis relacionadas à escrita também foram controladas, sendo duas relacionadas a habilidades de transcrição de texto: fluência na caligrafia e ortografia. Os dois outros elementos de controle foram as atitudes dos alunos diante da escrita e a qualidade dos planos que eles produziram antes de escrever. Os autores destacaram que o conhecimento sobre o papel da motivação na escrita pode aumentar ou diminuir vários aspectos do desempenho na escrita, já que os alunos que sabem que o esforço faz a diferença estão propensos a ser mais engajados e persistentes.

Nesse estudo, os participantes foram 32 alunos de 2ª e 32 alunos de 4ª série, selecionados de um projeto de pesquisa maior, que investigou o desenvolvimento da escrita de alunos de séries elementares. Eles descobriram que os alunos mais velhos possuíam maior conhecimento sobre o papel dos processos substantivos, motivação e habilidades na escrita. No entanto, é importante notar que a qualidade dos planos escritos dos alunos não melhorou da 2ª para a 4ª série.

É possível responder, com essa pesquisa, se o conhecimento de discurso prevê desempenho na escrita? As descobertas deste estudo provam as proposições teóricas de que o conhecimento de discurso sobre várias formas de escrita é um elemento importante em seu desenvolvimento inicial. Os resultados também revelaram que os cinco tipos de conhecimento do discurso, juntos, dão uma contribuição única e significativa para a previsão da qualidade da escrita, da extensão e diversidade de vocabulário da história.

Também apresentando um projeto que tentou motivar a escrita, Lo e Hyland (2007) destacam que a crescente tendência mundial de crianças que começam a aprender inglês em idades precoces tem criado um grupo muito significativo de escritores aprendizes. Em consequência, há mais estudos que focam escritores de inglês como segunda língua. As autoras indicam que, em Hong Kong, a motivação para usar e aprender inglês tem sido predominantemente dirigida por desejos extrínsecos de avanço vocacional ou socioeconômico. Lá, há grande predomínio do sistema gramatical no ensino de inglês, por meio de sentenças descontextualizadas, e essa abordagem instrumental para o ensino da língua se reflete nas abordagens de escrita dos alunos. O problema é que o uso de abordagens

tão limitadas poderia impactar na motivação dos alunos para escrever em inglês. Com essa pesquisa, as autoras objetivaram apresentar a observação de jovens escritores em Hong Kong e descrever um projeto de pesquisa-ação que envolveu a implementação de um novo programa de escrita projetado para melhorar a motivação dos alunos e o engajamento com a consideração do contexto sociocultural dos jovens aprendizes.

Esse estudo aconteceu em uma escola primária, em Hong Kong, onde uma das pesquisadoras lecionava. Esta era uma escola apenas para meninas, sendo uma das poucas escolas na cidade que usavam o inglês como meio de instrução para quase todas as disciplinas. No entanto, como o inglês era a segunda língua para a maioria das alunas, elas, por não serem falantes fluentes e confiantes, mostraram-se muito dependentes da memorização de tipos de artigos e reformulação de respostas modelo. A professora sentiu que o livro didático e as tarefas de escrita encorajavam tal situação, já que não tinham relevância prática para as alunas e não lhes possibilitava desenvolver sua própria voz; pelo contrário, o programa tradicional encorajava a professora a focar os produtos das alunas como amostras de linguagem, em vez de focar o processo de escrita e a expressão de significado em seu ensino de escrita.

Nessa pesquisas, os principais participantes foram a professora pesquisadora e suas 40 alunas de idades entre 10 e 11 anos. O estudo examinou tanto as perspectivas das alunas como da professora pesquisadora no novo programa e observou seu impacto no empenho e na motivação das alunas e seu desempenho na escrita. O programa tradicional durou mais de seis semanas e o objetivo era tornar as tarefas de escrita mais relevantes para as alunas, por meio da introdução de tópicos relacionados às suas vidas e contexto social e observando os propósitos reais para escrita. As aulas incluíram pré escrita, escrita cronometrada e atividades de pós escrita.

Lo e Hyland (2007) afirmaram que o estudo foi fundamentalmente heurístico e qualitativo em seus métodos de coleta e análise de dados, buscando capturar como comportamentos, experiências e situações humanas constroem realidades. Para registrar seus *insights*, a professora pesquisadora escreveu um diário durante a pesquisa. Grupos focais foram usados como ferramentas de coleta de dados. As entrevistas focaram os sentimentos das alunas sobre a escrita em geral e suas percepções e preferências a respeito dos tópicos e procedimentos usados nos dois programas. Foi pedido que a turma inteira escrevesse uma entrada no diário após cada uma das seis lições em ambos os programas, refletindo seus sentimentos sobre as diferentes lições. Além disso, foi pedido que todas as alunas respondessem a um pequeno questionário após as aulas, que investigou seus sentimentos e

percepções sobre os dois programas em geral e as aulas específicas. Então, uma análise emergente foi realizada sobre os dados da entrevista e as entradas nos diários das alunas. As categorias foram construídas por meio de identificação de padrões recorrentes que giravam em torno do impacto que as duas abordagens tiveram na motivação das alunas e comprometimento com sua escrita.

Os resultados desse estudo indicaram que o novo programa de escrita melhorou o empenho na escrita e a motivação das alunas, mas também resultou em pontuações de escrita mais baixas para precisão e organização, especialmente entre as alunas mais hábeis. No entanto, a maneira motivadora com que as participantes responderam ao novo programa sugere que o encorajamento de jovens escritores a escrever sobre tópicos que sejam interessantes e relevantes para eles e os propósitos autênticos de escrita podem ter resultado em um efeito libertador e de construção de confiança.

Os autores ressaltaram que o envolvimento pessoal aumenta a motivação. Por outro lado, pode ser que esta liberdade tenha sido mais ameaçadora para alunas de alto rendimento, que estavam acostumadas a serem bem sucedidas em limites conhecidos e confortáveis e, por isso, talvez sentiram que tinham mais a perder naquele novo contexto de produção escrita. Dar às alunas mais autonomia sobre o que escreveram pode ter sido ameaçador para aquelas que já estavam acostumadas a ser muito bem sucedidas nos parâmetros já conhecidos, mas teve o efeito de elevar a motivação e o empenho das alunas, e teve um impacto positivo particularmente perceptível no desempenho das alunas com anteriores desempenhos prévios. Uma explicação possível para isto é que estas alunas se sentiram aptas a serem mais bem sucedidas em um cenário no qual o conteúdo e significado foram priorizados em detrimento da forma.

Por outro lado, a queda na precisão de linguagem, encontrada na escrita de muitas alunas de alto rendimento, justificou-se pela remoção de uma forma de linguagem de apoio que sabiam como manipular, sendo uma ameaça para elas. Além disso, os requisitos da tarefa foram mais exigentes, uma vez que no novo programa elas estavam tentando expressar seus pensamentos e sentimentos reais. Parece que dar às alunas tópicos reais, sobre os quais tinham informações e sentimentos reais para comunicar, sobrecarregou ao máximo seus recursos de segunda língua e, portanto, resultou em linguagem menos precisa. Como ponto positivo, o desejo genuíno e a necessidade de transmitir mensagens reais podem ter ajudado as alunas deste grupo a adquirir mais vocabulário e uma gama mais ampla de estruturas. Também observaram que as alunas de alto rendimento estiveram engajadas e motivadas enquanto escreviam e tinham uma mensagem real para transmitir. Finalmente, elas estavam

recebendo melhor preparação para a escrita autêntica no mundo real, comparado ao que recebiam no programa anterior. As descobertas sugerem que o novo programa aumentou a motivação e o empenho das alunas, e os benefícios foram especialmente evidentes para as escritoras de baixo rendimento.

Também com o objetivo de analisar a motivação de crianças para ler e escrever, enfatizando os contextos sociais, Nolen (2007) afirma que professores de crianças novas com frequência listam o desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita entre as metas de alfabetização mais importantes para seus alunos. A autora destaca que os estudos acerca da motivação passaram a considerar mais o contexto como sendo uma variável que influencia a motivação de indivíduos. Além disso, também na consideração da motivação em si como um construto social, influenciada e influenciando o significado de atos e crenças em contextos. Tal posição implica a possibilidade de que as definições dos indivíduos sobre motivação, interesse, aprendizado, realização e outros construtos são diferentes em diferentes situações e que se desenvolvem com o tempo.

Com o objetivo de examinar as mudanças nas motivações dos indivíduos para ler e escrever, foi desenvolvido um estudo longitudinal de três anos. Durante os três anos do estudo, participaram um total de 67 alunos, começando na 1ª série ( $n=49$ , média de 6-7 anos de idade) e terminando na 3ª série ( $n=36$ , média de 8-9 anos de idade), e seus professores, escolhidos de duas escolas primárias suburbanas no noroeste dos Estados Unidos. A Escola 1 servia uma população de alto padrão socioeconômico, com uma média de 2% recebendo merenda livre ou reduzida durante os três anos; a Escola 2 servia uma população de renda baixa a média, com uma média de 40% recebendo merenda livre ou reduzida. Quase todos os professores eram veteranos com mais de 15 anos de experiência, exceto uma professora iniciante. As crianças e seus professores foram entrevistados a cada ano sobre a motivação infantil para ler e escrever.

Tomando uma abordagem teórica fundamentada, a análise de conteúdo dos protocolos de entrevista das crianças identificou as motivações que eram salientes para as crianças em cada série, em cada domínio, procurando padrões por série e escola. Nesse estudo, foram usados métodos múltiplos, o que tornou possível estudar: os aspectos de leitura que as crianças viam como motivações notáveis para ler e escrever; como os vários aspectos de motivação e interesse estavam relacionados; como as razões para a alfabetização mudavam à medida que as crianças se tornavam leitores e escritores mais experientes e capazes e como a trajetória de aspectos específicos de interesse e motivação surgia em diferentes contextos de sala de aula. O uso de métodos múltiplos permitiu triangulação de dados e interpretação.

A análise começou com as palavras e ações dos participantes e o objetivo foi construir conceitos e categorias que refletissem os próprios propósitos dos participantes. Durante as observações, notas de campo detalhadas foram tomadas, tendo como foco qualquer atividade relacionada à leitura e à escrita, não importando o assunto. Todas as crianças participantes foram individualmente entrevistadas sobre leitura e escrita, e a entrevista inteira foi analisada por conteúdo relacionado à motivação. Primeiro eram mostrados às crianças desenhos de crianças lendo sozinhas, em pares, ou em grupos de quatro. Perguntava-se qual tipo de leitura elas preferiam e por quê. Segundo, uma situação hipotética enfatizando diferenças de habilidade foi criada para perceber as perspectivas das crianças sobre condição social, tratamento e motivação de leitores fracos. Após o fim do ano escolar, os professores foram entrevistados pela autora em um lugar distante da escola. Foi pedido que eles descrevessem suas metas, técnicas instrumentais e o progresso das crianças alvo.

Foi possível, por meio da análise dos dados, identificar que, para a escrita, elas falaram sobre criatividade, escolha e auto expressão. Algumas crianças falaram sobre a evasão na leitura e na escrita. Tanto na leitura como na escrita, os alunos desenvolveram maneiras cada vez mais diferenciadas de descrever sua motivação. Todos os professores neste estudo fizeram conexões entre leitura e escrita, embora estas variassem um pouco em notoriedade e conteúdo. Na maioria das salas de aula, mas de modo crescente com níveis mais altos, os alunos foram expostos a diferentes tipos de textos e foram convidados a produzir textos similares. Quando os alunos produziam textos mais extensos, os professores com frequência guiavam a redação, sugerindo ou especificando tópicos ou gêneros a serem usados.

Os dados observacionais e de entrevistas sugeriram que o contexto social tem um importante papel no desenvolvimento de motivações para a alfabetização nesta amostra. Trabalhos anteriores sobre orientação de tarefa mantiveram os aspectos teoricamente relacionados de interesse, domínio e aprendizado juntos na construção de pesquisa e, de fato, descobriram que crianças e adultos responderam a esses itens de maneiras similares. Os dados apresentados nesse trabalho, no entanto, mostram a crescente saliência do interesse e o pico do domínio à medida que habilidades básicas são aprendidas. Pode ser que uma vez que as crianças atinjam um nível básico de fluência no uso da habilidade, possam considerar que tenham “dominado” tal habilidade. Nas salas de aula estudadas no estudo, fatores sociais podem ter tido um papel importante no sustento do interesse dos alunos à medida que livros populares eram discutidos e compartilhados.

Também trabalhando a motivação para escrever no ensino fundamental, Miller e Meece (1997) informam que pesquisas recentes sobre motivação têm verificado

diferenças nos tipos de metas que os alunos buscam em várias situações de aprendizado. Os autores avaliaram três tipos de metas motivacionais que foram examinadas em pesquisas anteriores. Nesse estudo, ampliam-se descobertas de vários trabalhos anteriores, cujos autores avaliaram como várias tarefas de leitura e linguagem artística influenciam a motivação de alunos das séries primárias finais. Os pesquisadores contaram com a colaboração de professores de escolas primárias para desenvolver a motivação em tarefas da disciplina acima citada e avaliaram como estas tarefas influenciaram as metas motivacionais, a emoção de realização e o uso de estratégias dos alunos ao longo de um ano letivo.

Nessa pesquisa, foram destacados três objetivos: o primeiro objetivo era aumentar o número de oportunidades que os alunos tinham de completar tarefas que requeriam a escrita de múltiplos parágrafos. Um segundo objetivo era aumentar o número de oportunidades que os alunos tinham de colaborar com pares enquanto completavam as tarefas. Um objetivo final era aumentar o número de oportunidades que os alunos tinham de completar tarefas de escrita de parágrafo que duravam mais de um dia. À medida que os professores implementaram esses três objetivos, esperavam encontrar aumentos nas metas de domínio de tarefa dos alunos e diminuições em suas metas ego sociais e de esquiva de trabalho. Também foi examinado se o nível de dificuldade de uma tarefa influenciava as respostas dos alunos. Em seguida, foi investigado se as respostas dos alunos eram influenciadas pelo grau para o qual os professores modificavam suas práticas instrucionais.

A escola onde a pesquisa foi realizada está localizada na área de Piedmont, da Carolina do Norte, e inclui turmas de 3<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Cento e oitenta e sete alunos de 3<sup>a</sup> série de oito salas de aula e seus professores participaram do estudo. As turmas usam agrupamento heterogêneo de habilidade e variam em tamanho de 20 a 25 alunos. Sete dos professores participantes tinham uma média de 16.8 anos de experiência em ensino; o outro professor tinha 2 anos de experiência. Todas eram mulheres. Durante sessões de planejamento semanais, as professoras modificaram suas tarefas de leitura e linguagem artística para aumentar o número de oportunidades que os alunos tinham de: a) escrever parágrafos múltiplos, b) colaborar com seus pares e c) monitorar seu progresso ao longo de períodos extensos de tempo. As tarefas incluíam qualquer produto escrito que os alunos completassem durante a aula ou como tarefa em leitura, linguagem artística, ortografia e caligrafia. Codificou-se a escrita como: a) marcas simples, b) a escrita de uma única ou de várias sentenças ou c) a escrita de um único ou de múltiplos parágrafos. A organização social foi codificada como: a) sozinha ou b) com outros. A duração foi codificada como: a) único dia ou

b) vários dias. Foram aplicados questionários após os alunos completarem tarefas simples e complexas.

Tarefas simples eram aquelas nas quais os alunos usavam marcas simples e trabalhavam sozinhos em um período simples de aula. Tarefas complexas eram aquelas onde os alunos usavam escrita em nível de parágrafo e colaboravam com pares por mais de um dia. Para avaliar como a intervenção influenciou as orientações de metas motivacionais, o engajamento cognitivo e a emoção de realização (auto conceito e ansiedade), foi usada uma forma modificada de um questionário projetado por uma das autoras, em 1988, para turmas de ciências no Ensino Fundamental.

Os padrões motivacionais dos alunos variaram de acordo com o quão bem as professoras implementaram estas mudanças em suas tarefas. Nas salas de aula onde as professoras implementaram as modificações desejadas, os alunos estiveram menos focados na aprovação do professor ou padrões normativos de avaliação. Contrariamente ao esperado, a intervenção não influenciou o padrão dos alunos no uso de estratégia ou emoção de realização. Devido à natureza da intervenção deste estudo, as análises avaliaram primeiramente diferenças entre aplicações de questionário por grupo de implementação e nível de realização do aluno. A análise revelou uma significativa interação de três vias envolvendo tipo de meta de motivação, grupo de implementação e nível de realização, e uma interação de quatro vias envolvendo tempo de aplicação do questionário, tipo de meta motivacional, grupo de implementação e nível de realização.

Os resultados realçam maneiras nas quais os professores podem estruturar tarefas de leitura e linguagem artística para influenciar positivamente os perfis motivacionais dos alunos. Baseados em estudos anteriores, os autores simplesmente quiseram aumentar a probabilidade de que os alunos teriam oportunidades de experimentar atividades de leitura e linguagem artística que evocariam formas mais positivas de motivação que as planilhas tradicionais de tarefa. Os esforços da intervenção foram bem sucedidos em diminuir as preocupações dos alunos sobre competição e avaliações. Em longo prazo, estas mudanças, se mantidas, levariam ao interesse mais duradouro em atividades de leitura e linguagem artística.

Abordando, também, a habilidade de escrita, Codling et al. (1996) afirmam que o ser humano tem uma necessidade inata de escrever, a qual o ajuda a entender e organizar suas experiências pessoais. No entanto, ressaltam que é comum professores se depararem com alunos que não veem a escrita como atividade proveitosa e prazerosa. O objetivo desse estudo foi investigar a motivação para escrita de alunos de 3ª e 5ª séries, tendo como base a auto percepção de competência e o valor de tarefa, considerados dois fatores de

influência significativa na motivação do indivíduo. O estudo foi conduzido por quatro meses. Os alunos responderam à Escala de Motivação na Escrita (MWS, sigla em inglês para Motivation to Write Scale), uma pesquisa de duas partes sobre sua auto percepção de competência como escritores e o valor que dão à escrita. Além disso, 80 alunos participaram de uma entrevista para discutir suas experiências sobre escrita, o que forneceu informações importantes sobre a escrita dos alunos como indivíduos.

Nesse estudo de Codling et al. (1996), também foram realizadas observações em sala de aula, as quais forneceram uma noção geral do programa de letramento existente em sala. Os professores responderam a um questionário, com questões abertas a respeito dos seus conhecimentos prévios e instrução sobre a escrita, comumente utilizada em suas turmas. Três escolas e 145 alunos participaram da pesquisa. Surgiram alguns padrões quando os dados foram analisados, os quais podem ser refletidos nas seguintes categorias: 1) Propósito e valor da escrita; 2) Auto conceito como escritor; 3) Influências sociais; 4) Fatores relacionados ao texto; 4.1) Narrativa e argumentação; 4.2) Autores profissionais; 4.3) Intertextualidade; 5) Influências de instrução.

Nessa pesquisa, os professores relataram fazer uso frequente de mini lições e *feedback* escrito. Eles relataram uma avaliação mais holística do que analítica da escrita. Todos os professores relataram a realização de conferências individuais com os alunos, ao menos eventualmente. Uma mini lição e conferência foram observadas em uma sala de aula; nenhuma avaliação ou outro *feedback* para a escrita foram observados. Os professores forneceram auxílio de instrução de diferentes maneiras: por exemplo, alguns simplesmente lembraram os alunos sobre lições anteriores, outros modelaram explicitamente uma atividade antes de circular pela sala para fornecer *feedback* individual enquanto os alunos escreviam. A análise revelou três fatores importantes na motivação dos alunos na escrita: o professor, o tipo do texto que os alunos encontram e o contexto da sala de aula. O professor deve fornecer o auxílio de instrução e o pilar essenciais para mover jovens escritores em direção a seu desenvolvimento, garantindo, portanto, sua competência.

Os resultados deste estudo demonstram que dentro destas comunidades de sala de aula, tanto o conhecimento da escrita como as auto percepções de habilidade de escrita foram socialmente construídos. A descoberta de que a interação social teve um papel tão crucial na aquisição de conhecimento e auto percepção da habilidade de escrita foi importante. Ele demonstrou que as crianças valorizam a escrita e se sentem bem consigo mesmas quando têm a oportunidade de se empenhar em vários tipos de escrita, nas quais a interação social é encorajada e o auxílio instrucional é fornecido.

#### 4.1.2.3 Pesquisas realizadas apenas no segundo ciclo do ensino fundamental

Ao abordar os papéis das práticas instrucionais e a motivação no desempenho da escrita, Lam e Law (2007) destacam que a escrita é uma atividade tanto emocional quanto cognitiva. Segundo eles, existe uma forte necessidade de que pesquisadores e educadores explorem os valores afetivos que contribuem para o desempenho dos alunos na escrita. A motivação, com suas notáveis influências, é importante entre esses fatores afetivos. Os autores afirmam que, nos últimos anos, houve uma proliferação de pesquisas nos processos de escrita nas escolas e dos fatores motivacionais associados a elas. Pesquisadores e educadores têm observado consistentemente que os alunos são motivados no letramento quando a instrução motiva seus comportamentos nesta área. Esta observação, no entanto, não pode contribuir para o conhecimento dos professores e/ou guiar suas práticas a menos que consigam identificar as estratégias instrucionais que motivam os alunos a escrever. O objetivo dos autores foi, portanto, investigar quais e como as práticas instrucionais estão relacionadas à motivação dos alunos e ao desempenho na escrita.

Em estudos anteriores de Lam e Law (2007), foi possível identificar seis componentes de contextos instrucionais que são mais relevantes para a motivação dos alunos: desafio, significância da vida real, curiosidade, autonomia, reconhecimento e avaliação. Esses componentes constituem práticas instrucionais que são motivadoras para o aprendizado em geral, mas também podem capturar a essência do ensino que desenvolve especificamente a motivação dos alunos para escrever. Os participantes desta pesquisa foram alunos de 7ª e 8ª séries, 209 no total, de quatro escolas secundárias em Hong Kong. Todos os participantes eram alunos de seis professores estagiários matriculados em um programa certificado de pós graduação em educação, na área de Ensino de Língua Chinesa, na cidade de Hong Kong. Os seis estagiários tinham pouco mais de 20 anos e tinham recentemente obtido sua graduação de bacharel. Todos, com exceção de um, eram mulheres. A idade média dos alunos era 13,29 anos. Cerca de 31% estavam na 7ª série e 69%, na 8ª série. Cinquenta e cinco por cento deles eram garotos e todas as escolas estavam localizadas em bairros de classe média baixa.

Em uma unidade de instrução de três sessões que duraram 40 minutos cada uma, os professores estagiários ensinaram a seus alunos como escrever, em um esboço expositivo. Os alunos completaram o esboço e então um questionário para relatar sua motivação na tarefa e sua percepção da instrução. Na primeira sessão, os professores introduziram o gênero expositivo da escrita para seus alunos. Na segunda, pediram que os

alunos escrevessem um ensaio expositivo independentemente na turma. Os professores recolheram os ensaios no final da segunda sessão, pontuaram-lhes após a aula e os devolveram aos alunos na terceira sessão, onde estes também receberam *feedback* sobre como realizar melhoras. O questionário utilizado para avaliar as práticas instrucionais foi adaptado do Inventário de Contextos Instrucionais Motivadores (MICI, na sigla em inglês). Foram adaptados 18 dos 24 itens existentes no questionário base, que consiste em seis subescalas, as quais, respectivamente, avaliam a extensão para a qual os alunos percebem que seus professores fornecem tarefas desafiadoras, asseguram a significância da vida real em suas atividades, despertam sua curiosidade, conferem-lhe autonomia, reconhecem seu esforço e fornecem *feedback* útil para sua melhora. No questionário, foi pedido que os alunos indicassem, em uma escala likert de seis pontos, quanto concordavam que as 18 afirmações descreviam precisamente as práticas de seus professores na aula de escrita. Além disso, uma escala de motivação que consistia em cinco afirmações foi adaptada do trabalho de Elliot e Church, desenvolvido em 1997. Novamente foi pedido que os alunos indicassem sua concordância com estas afirmações em uma escala likert de seis pontos.

Nesse estudo de Lam e Law (2007), os resultados do modelo da equação estrutural mostraram que a motivação dos alunos mediou os efeitos de práticas instrucionais no desempenho da escrita. Uma alta correlação entre as seis subescalas de práticas instrucionais de motivação indicou que tais subescalas atingiram diferentes aspectos do mesmo construto. Foram rateadas as pontuações destas subescalas e foi obtida uma pontuação de práticas instrucionais de motivação. Foi observado que esta pontuação teve uma correlação estatisticamente significativa com a motivação dos alunos e o desempenho na escrita. No entanto, é notável que o patamar de desempenho não estava associado a quaisquer outras variáveis. Os construtos de práticas instrucionais se correlacionaram altamente com os de motivação, mas superficialmente com os de desempenho na escrita. A correlação entre os construtos de motivação e desempenho na escrita também foi superficial.

A trajetória entre as práticas instrucionais e a motivação dos alunos foi significativa, sugerindo que os alunos relatavam mais motivação na tarefa de escrita quando percebiam que seus professores forneciam tarefas desafiadoras, garantiam significância da vida real em suas atividades de aprendizado, estimulavam sua curiosidade, outorgavam-lhes autonomia, reconheciam seu esforço e davam-lhes *feedback* útil para melhora. A trajetória entre motivação e desempenho na escrita também foi estatisticamente significativa, sugerindo que quanto mais os alunos relatavam estar motivados na tarefa de escrita, melhor pontuação receberiam dos dois avaliadores. No entanto, a trajetória entre práticas instrucionais e

desempenho na escrita não foi estatisticamente significativo. Nenhum efeito direto de práticas instrucionais no desempenho na escrita ficou evidente. Os autores descobriram, assim, que quando os professores adotaram estratégias de ensino mais motivadoras, os alunos eram mais motivados e, por sua vez, tinham melhor desempenho na escrita. Os resultados mostram um modelo de mediação no qual a motivação dos alunos mediou os efeitos de práticas instrucionais no desempenho na escrita. Com este estudo, segundo os autores, foi dada uma contribuição única ao existente corpo de conhecimento sobre quais e como as práticas instrucionais estão relacionadas à motivação e ao desempenho na escrita. Ele é uma resposta à necessidade de investigar como os comportamentos dos professores nas salas de aulas estão relacionados aos resultados de aprendizagem dos alunos. Os resultados são informativos para professores educadores e professores estagiários preocupados com práticas instrucionais que podem acarretar motivação mais elevada e melhor desempenho do aluno.

Apresentando considerações, também, sobre o porquê de escrever, Garner, Tan e Zhao (2000), ressaltam que quando os alunos escrevem, com frequência pensam em si mesmos como escritores para o professor, com seus próprios desejos e interesses ignorados. Os adultos caem no padrão familiar de pedir que as crianças escrevam de maneiras em particular, e as crianças, no padrão familiar de escrever porque lhes foi pedido, não porque querem. Nesse estudo, os pesquisadores descrevem como tais situações podem acontecer. Isso foi realizado por meio da análise de um programa denominado KCLICK (sigla em inglês para Crianças Aprendendo em Klubes de Computação). Essa é uma rede de dez clubes de computação em que alunos de Ensino Fundamental II de Michigan se reúnem após a escola. A rede é principalmente virtual, permanecendo conectada por meio de um programa de um site da Internet e trocas de e-mails. No entanto, há contatos face a face de vez em quando e alunos de graduação da Universidade do Estado de Michigan (MSU, na sigla em inglês) fazem visitas ao local, trabalhando por uma hora ou duas ao lado de crianças e, então, escrevendo sobre o que observaram. Desde o início do programa, o KCLICK tinha um boletim informativo semanal interno, *Password Express (PWE)*, que mantinha os adultos na MSU e nos vários clubes informados sobre a atividade em rede.

Julgando pelas notas de campo, pode-se dizer que, em média, aproximadamente duas dúzias de crianças (um número aproximadamente igual de garotos e garotas) vinham a cada clube em cada dia durante o primeiro ano. Alguns deles (principalmente garotas) entravam em salas de bate papo, enquanto outros (principalmente meninos) jogavam jogos de computador. Em fevereiro do primeiro ano, crianças em vários clubes começaram a fornecer conteúdo para a *PWE*. Eles escreviam histórias curtas sobre

acontecimentos nos clubes. As crianças que escreviam as histórias ('repórteres') foram recrutadas por uma aluna de graduação da MSU, editora da *PWE*, com sugestões dos coordenadores do local. O maior incentivo para a participação das crianças era a publicação.

Foram examinados dezessete primeiros rascunhos de sete crianças, quatro de 13 anos de idade e três de 14. Cada criança recebeu um pseudônimo. Foram formuladas quatro questões sobre estes rascunhos do primeiro ano: a) Quanto as crianças escreveram? b) Que estilo de escrita as crianças usaram? c) Houve detalhes descritivos suficientes? d) E 'pontos de conflito' para os leitores (ex. ortografia não convencional, ambiguidade referencial)? Também foram examinados os registros de sessões orais do primeiro ano, com uma única questão: houve conversas sobre escrita?

Quanto as crianças escreveram? A taxa de falha na conclusão dos trabalhos foi muito alta. Os registros mostram que quase 50% de todas as histórias definidas nas sessões de conversa das quartas-feiras nunca foram escritas. Os pesquisadores afirmam que uma taxa tão alta é indicação de desejo relativamente baixo para escrever, pelo menos para a *PWE*. Se a escrita é formal, mantém uma distância entre o escritor e o leitor, e revela muito pouco sobre a reação do escritor aos eventos. A maior parte da escrita dos repórteres do *KLICK* pode ser caracterizada como formal. Uma razão para a prosa formal, razoavelmente controlada, é que foi pedido que as crianças relatassem acontecimentos nos clubes, não que expressassem seus sentimentos. Sem ser explicitamente instruídos a colocar sua voz pessoal no que escrevessem, ele não o fizeram, em sua maior parte.

Houve detalhes descritivos suficientes? O detalhe descritivo é usado por escritores para envolver os leitores. Os pesquisadores mais uma vez veem relativamente baixo desejo de escrever para a *PWE*, porque não há muitos detalhes descritivos nas histórias das crianças. A maioria das histórias simplesmente lista acontecimentos nos clubes.

E os "pontos de conflito" para os leitores? Houve alguns erros de ortografia, não muitos, mas o suficiente para surpreender os pesquisadores, dado que os programas processadores de palavras que as crianças usaram tinham capacidade de verificar a ortografia. Os autores tinham presumido que os repórteres estariam inclinados a achar e corrigir erros de ortografia, e que eles poderiam fazer isso facilmente. Houve outros problemas: um pouco da sintaxe nas histórias foi menos que atrativa. Algumas divisões de sentenças foram marcadas incorretamente. Além disso, houve um pouco de ambiguidade de referência (um problema bastante comum na escrita das crianças).

Sobre os registros de bate papo, houve conversa sobre escrita? Julgando-se pelas transcrições das sessões de bate papo das quartas-feiras, tais sessões eram

surpreendentemente similares em estrutura às conversas face a face em sala de aula. Um dos benefícios das sessões de bate papo ser tão estruturadas como conversas de sala de aula é que os participantes foram capazes de prestar atenção ao conteúdo, antecipando a estrutura familiar e previsível do discurso (quem fala quando e sobre o quê).

Dadas as maneiras nas quais as crianças responderam, seria certo dizer que elas parecem ter escrito, quando escreveram, pela mesma razão que escrevem na escola: um adulto pediu que fizessem isso. Não se sabe ao certo por que elas escreveram como se estivessem na escola, quando não estavam. A explicação pode ser simples, pode ser apenas uma falta de experiência em escrever de qualquer outra maneira. Elas podem não ter experimentado escrever aventureiramente, seguindo seus próprios desejos e interesses. Também é possível que os bate papos de quarta-feira similares a uma sala de aula levou-os a pensar sobre escrever na escola. Havia o formato de boletim informativo, também o bastante limitado foco do tópico na atividade do clube, os prazos e o público, em sua maior parte, adulto. Os pesquisadores ficaram especialmente preocupados de que o público de maioria adulta tenha sido não específico e desmotivador demais para os repórteres. A escrita das crianças no programa de computador pós-escola, como se estivessem escrevendo na escola, não foi, de maneira alguma, o que estava planejado, então a *PWE* está sendo renovada. Os autores pedirão que as crianças escrevam para outras crianças e esperarão que elas escrevam sobre outros tópicos que não os acontecimentos dos clubes.

#### 4.1.2.4 Outros contextos de pesquisa

Apresentando uma revisão da literatura acerca da motivação para escrever relacionada às crenças de auto eficácia, Pajares (2003) destaca que, na perspectiva sociocognitiva de Bandura, os indivíduos são vistos como proativos e auto regulados, em vez de reativos ou controlados por forças biológicas ou ambientais. Também nessa visão, os indivíduos são entendidos como detentores de crenças próprias, as quais possibilitam que exerçam uma medida de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. O propósito deste artigo foi examinar a contribuição dada pelo componente de auto eficácia da teoria sociocognitiva de A. Bandura (1986) para o estudo da escrita em contextos acadêmicos.

Um breve panorama da teoria sociocognitiva de Bandura e de auto eficácia foi primeiramente fornecido, seguido por uma descrição da maneira na qual as crenças de auto

eficácia na escrita são tipicamente operacionalizadas e avaliadas. Isso é seguido por uma síntese de descobertas de pesquisa que se aplicam à relação entre auto eficácia na escrita, outros construtos de motivação relacionados à escrita e resultados de escrita em contextos acadêmicos. Segundo o autor, três maneiras de avaliar a auto eficácia na escrita se mostraram populares: a primeira envolve avaliar a confiança dos alunos de que eles têm *habilidades* de escrita específicas. Uma segunda maneira envolve avaliar a confiança que os alunos têm para completar *tarefas* de escrita, como escrever um artigo, a autoria de uma curta história de ficção ou escrever uma carta para um amigo. Na análise final, avaliar a propriedade e adequação de uma medida de auto eficiência requer fazer um julgamento teoricamente informado e empiricamente lógico que reflete uma compreensão do domínio investigado, suas diferentes características, os tipos de capacidade que requer e a gama de situações nas quais estas capacidades podem ser aplicadas.

Nesse sentido, Pajares (2003) informa que pesquisas mostraram que crenças de auto eficácia e desempenhos na escrita estão relacionados. Os pesquisadores também relataram que as crenças de auto eficácia na escrita estavam correlacionadas com variáveis, tais como ansiedade, metas de notas, profundidade de processamento e resultados esperados. Outra descoberta consistente foi que nem a apreensão da escrita nem outras variáveis de motivação eram tipicamente previsíveis de desempenho na escrita em modelos de regressão que incluíam auto eficácia. Em geral, os resultados revelam que a auto eficácia na escrita dá uma contribuição independente para a previsão de resultados de escrita e tem o papel de mediação que os teóricos sociocognitivos supõem. Tipicamente, avaliações de auto eficácia e desempenho prévio são as únicas variáveis que influenciam os resultados de escrita em modelos que incluem outras variáveis de motivação, gênero e nível de nota. A auto eficácia na escrita também é associada a variáveis de motivação, tais como apreensão na escrita, percepção de seu valor, auto eficácia para auto regulação, auto conceito na escrita e metas, e media o efeito do gênero e do desempenho prévio no desempenho na escrita.

De acordo com o autor, outros construtos de motivação que predizem índices de realização acadêmica foram proeminentes em estudos de auto eficácia. Recentemente, pesquisadores relataram que embora a apreensão na escrita tipicamente se correlacione com os desempenhos na escrita, quando as crenças de auto eficácia são controladas, a influência da apreensão se torna nula. Se as crenças de auto eficácia são uma causa de variáveis, tais como a apreensão na escrita, as intervenções projetadas para melhorar a escrita através da diminuição da ansiedade podem ser úteis no grau de que aumentam a confiança dos alunos em sua habilidade de escrita. A percepção dos alunos sobre o valor da

escrita também foi incluída em estudos de escrita, e os resultados indicam que como com a apreensão, a influência dos resultados da percepção de valor na escrita é nulificada quando as crenças de auto eficácia são incluídas nos modelos estatísticos.

Além disso, Pajares (2003) esclarece que a confiança e competência dos alunos na escrita aumentam quando eles recebem metas de processo e *feedback* regular com respeito a quão bem estão usando tais estratégias. Quando as metas de processo estão ligadas ao *feedback*, a competência na escrita melhora mais e o uso de estratégias aumenta. Contudo, a auto eficácia e o auto conceito não precisam estar relacionados. Alguns alunos podem se sentir confiantes sobre sua escrita, mas não sentir os sentimentos positivos correspondentes de auto estima, em parte porque não têm orgulho de suas realizações na escrita. O auto conceito na escrita – os julgamentos de auto estima associados à auto percepção como escritor – não é proeminente na literatura da motivação, mas o auto conceito verbal tem sido um foco de estudo. Por fim, destacou o autor que estudos nos quais o auto conceito específico de domínio e a auto eficácia específica de habilidades na escrita são incluídos como prognosticadores do desempenho na escrita revelam que as crenças de auto eficácia na escrita são prognosticadores significantes, enquanto as crenças de auto conceito na escrita, não.

Do mesmo modo, apresentando considerações significativas revisando a literatura sobre a motivação para escrever, Bruning e Horn (2000) ressaltam que duas décadas de pesquisa na área da cognição mostraram que a escrita é um processo que requer constante monitoração. O objetivo desse trabalho foi focalizar as condições que afetam o desenvolvimento da motivação na escrita. Eles afirmam que as pesquisas realizadas nas últimas duas décadas forneceram um quadro convergente da escrita como um processo de construção de significado e mudou a ênfase das mecânicas da escrita para uma ênfase na comunicação. Os autores destacam que embora haja vasto conhecimento prático sobre a instrução na escrita, ainda há relativamente pouca análise científica referente aos fatores motivacionais críticos para o desenvolvimento da escrita. Neste artigo, os autores examinam razões que afetam o desenvolvimento da motivação para escrita e fazem diversas suposições sobre o assunto. A primeira é que a raiz da motivação para escrita é composta de um conjunto de crenças pessoais, muitas das quais implícitas. A segunda suposição é que a fonte da motivação é experimentar a escrita como comunicação com propósito e de modo autêntico. A terceira suposição é que a compreensão da motivação para escrever requer uma apreciação da relação da escrita com a linguagem oral.

Nesse sentido, são propostos quatro grupos de condições como chaves para o desenvolvimento da motivação para escrever: 1) nutrir crenças funcionais sobre a natureza

da escrita e seus resultados; 2) encorajar o empenho do aluno utilizando metas e contextos autênticos; 3) fornecer um ambiente de suporte para o desenvolvimento das habilidades de escrita - 3.1) ajudar os alunos a definirem objetivos desafiadores específicos; 4) criar um ambiente emocional positivo. Um ponto de partida sugerido é remover condições que fazem da escrita uma experiência negativa: os professores deveriam reconhecer a boa escrita por meio de elogios, ao invés de gastar suas energias apontando erros e sugerindo melhoras. Além disso, um ambiente seguro precisa expressar uma abertura a todos os tipos de auto expressão escrita e oral. As concepções dos professores acerca da escrita são vistas como cruciais para estabelecer as condições de desenvolvimento da motivação na maioria dos contextos de escrita.

Os autores propõem essa gama de atitudes citadas (quatro aspectos) para desenvolver a motivação na escrita, todas relacionadas à motivação intrínseca: primeiro, é necessário construir as crenças dos alunos sobre a natureza e o potencial da escrita. Eles precisam ver o valor da escrita como uma ferramenta intelectual e social, bem como desenvolver confiança em sua habilidade de escrita. Segundo, objetivos e contextos autênticos de escrita, colocados no ambiente de sala de aula, provavelmente proporcionam apoio motivacional. Terceiro, escritores em desenvolvimento precisam vivenciar condições de tarefas de escrita que apoiem a motivação, o que incluiria estratégias diversas. Quarto, são necessárias abordagens que ajudem os alunos a lidar com sentimentos negativos e a estabelecer abordagens novas e produtivas de escrita. Os autores enfatizam que é necessário que o professor seja também o foco de pesquisas, devido ao importantíssimo papel que tem neste processo.

#### **4.1.3 Síntese dos trabalhos internacionais sobre a motivação para escrever**

Pelos estudos mencionados, percebe-se a relevância de ser destacado um contexto motivador em sala de aula, no qual haja oportunidade de se empenhar em vários tipos de escrita, nas quais a interação social é encorajada. São indicados, também, grupos de condições como chaves para o desenvolvimento da motivação para escrever, o que pode facilitar a ação docente: nutrir crenças funcionais sobre a natureza da escrita e seus resultados; encorajar o empenho do aluno utilizando metas e contextos autênticos; fornecer um ambiente de suporte para o desenvolvimento das habilidades de escrita e criar um ambiente emocional

positivo. Nesse mesmo sentido, com esses estudos internacionais foi possível notar que o conhecimento de discurso sobre várias formas de escrita é um elemento importante no desenvolvimento dos estudantes e que pode prever o desempenho da escrita e que é possível elevar a motivação para escrever tornando as tarefas de escrita mais relevantes para os alunos, por meio da introdução de tópicos relacionados às suas vidas reais e ao contexto social em que vivem e fornecendo público e propósito reais para escrita.

## 4.2 PANORÂMA NACIONAL

### 4.2.1 Instrumentos nacionais de avaliação da motivação no contexto escolar

A mensuração dos conceitos para o progresso de uma determinada área de estudos, segundo Guimarães et al. (2010), é muito relevante. Os autores relatam que os estudos brasileiros sobre a motivação no contexto escolar têm seguido o desenvolvimento internacional: “os estudiosos sobre a motivação no contexto escolar têm acompanhado os autores de outros países na preocupação pelo rigor científico, na adoção dos referenciais teóricos, na seleção de delineamentos e no desenvolvimento metodológico” (GUIMARÃES et al., 2010, p. 71).

Além disso, segundo os autores, os pesquisadores brasileiros têm se empenhado em produzir trabalhos que busquem a adaptação à realidade em que se encontram. Entretanto, conforme Guimarães et al. (2010), apesar do esforço metodológico e da crescente produção de instrumentos de pesquisa, ainda há uma dispersão nos esforços de investigação. Existem pesquisas que, muitas vezes, não têm continuidade nas linhas de estudo, gerando lacunas e limitações que os próprios autores reconhecem e que precisam ser supridas. Para a visualização dessas pesquisas, há o conteúdo abaixo.

### 4.2.2 Pesquisas nacionais

Com o objetivo de apresentar um panorama desses estudos, abaixo seguem aqueles que têm relação com a escrita, a motivação e a elaboração de instrumentos de

avaliação motivacional. Ressalta-se que, como fonte de pesquisa, foram utilizados os estudos de Guimarães et al. (2010) e a base de dados das revistas científicas nacionais: Estudos de Psicologia-Natal; Estudos de Psicologia – PUCAMP; Psicologia: Reflexão e Crítica; Psicologia em Estudo; Psicologia: Teoria e Pesquisa; Psicologia e Sociedade e *Ágora*.

Para sistematizar a pesquisa realizada on line, foi desenvolvido um quadro com os passos realizados (apêndice A). Esse quadro foi construído para a visualização global da quantidade de trabalhos em cada área pesquisada. Primeiramente, foram selecionados os periódicos comuns à área da educação e da psicologia e, dentre esses, foram pesquisados artigos a partir do ano de 2005 até 2010. Os periódicos selecionados e o total de artigos em cada um, nos anos observados, foram: Estudos de Psicologia-Natal (168 artigos); Estudos de Psicologia – PUCAMP (243 artigos); Psicologia: Reflexão e Crítica (314 artigos); Psicologia em Estudo (369 artigos); Psicologia: Teoria e Pesquisa (316 artigos); Psicologia e Sociedade (290 artigos) e *Ágora* (98 artigos). Pode-se notar, na apêndice, que foi destacada a quantidade de artigos sobre os temas acima citados, ou seja, foram sintetizados apenas aqueles que se relacionam com o contexto escolar e/ou com o processo de ensino e aprendizagem da escrita (no apêndice, aqueles que foram sintetizados estão em **negrito**).

A fim de facilitar a leitura e a compreensão das pesquisas, elas foram divididas em grupos conforme o seu público-alvo. Assim sendo, abaixo há os seguintes grupos: pesquisa na educação infantil e na pré-escola, pesquisas com estudantes do ensino fundamental (primeiro e segundo ciclos), pesquisas apenas com estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental, pesquisas com estudantes do ensino médio, pesquisas com estudantes universitários/ ensino superior, pesquisas com professores e outros contextos de pesquisa, em que se focaram revisões significativas da literatura acerca da motivação encontradas nos periódicos e nos anos indicados acima.

Esclarecida a metodologia utilizada para a revisão dessas pesquisas, na sequência será apresentada uma síntese de cada artigo sobre o tema encontrado. Ao final dessa apresentação, há alguns parágrafos que sintetizam as principais contribuições do grupo de trabalhos sobre motivação para escrever/ sobre escrita, sobre motivação de modo geral e sobre elaboração de instrumentos avaliativos de motivação.

#### 4.2.2.1 Pesquisa na educação infantil e na pré-escola

De acordo com o estudos de Smith et al. (2009), é fundamental que a escola desenvolva, nas crianças, uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal, o que se faz, segundo Bruner (apud Smith et al., 2009, p. 182), no modo narrativo, incentivando a imaginação e a construção de muitas possibilidades. Os autores destacam que a narrativa “é uma estrutura ao mesmo tempo convencional, mas aberta e flexível, já que pode ser organizada e reorganizada pelo indivíduo” (SMITH et al., 2009, p. 181). Esse estudo objetivou evidenciar a problemática da narrativa como sendo uma tarefa complexa e é considerada difícil por muitas razões. Essa evidência foi notada por meio de um panorama de estudos sobre a interlocução adulta em meio às conversas e narrativas de crianças no contexto escolar, especialmente. Com base em Dickinson (apud Smith et al., 2009, p. 182), há importância do enriquecimento dos discursos cotidianos no desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas fundamentais ao letramento e à escolarização. Procurou-se investigar o modo como as crianças atendem às necessidades narrativas na escola, como são produzidas as narrativas e como é a participação dos interlocutores disponíveis (adultos ou pares).

Isso foi realizado com um mapeamento das narrativas de uma turma de crianças entre 5 e 6 anos, na transição da ludicidade da educação infantil para escolarização formal. Foram consideradas as narrativas intraconversacionais (nas conversas informais com pares, professores e pesquisadoras) e as eliciadas (atividades com a linguagem oral) e analisadas conforme o contexto social da sua ocorrência e construção. Participaram do estudo 14 crianças de uma turma do último ano da educação infantil, que passaram para o primeiro ano do primeiro ciclo, a professora titular e as pessoas do contexto escolar que interagem com os alunos. A abordagem foi etnográfica, com observação participante. Foi escrito um diário com as observações obtidas na sala de aula e em conversas informais tanto na turma como fora dela (em reuniões, com funcionários da escola). Foram realizadas 18 sessões de observação participante entre abril e julho de 2004. Cinco sessões tiveram alguns de seus momentos filmados, com posterior transcrição.

Os resultados foram apresentados em duas partes: mapeamento e qualidade/ tipos de participação dos interlocutores. Foram apresentadas as percentagens dos contextos em que se realizaram as narrativas intraconversacionais (nas atividades não dirigidas, nos percursos, no refeitório e em outras salas) e eliciadas (na hora da atividade, no trabalho temático e nas combinações – retomada de regras de conduta). O mesmo se fez com a participação dos interlocutores: a apresentação das percentagens da interferência de

professores, colegas e pesquisadoras. As narrativas intraconversacionais surgiram principalmente durante atividades não-dirigidas pela professora (como recorte e colagem). A rodinha apresentou-se como um contexto para eliciar narrativas infantis, porém mesmo com a contação de histórias para as crianças, não há oportunidade para que elas recontem ou reinventem as próprias histórias, tratando-se ficção e experiência real como âmbitos separados, o que dificulta o uso da imaginação como recurso para a construção da linguagem e do conhecimento. Afirmam que para que as necessidades de comunicação e ludicidade sejam atendidas, bem como as de socialização e individualização, é fundamental a criação de um contexto eliciador de narrativas, ou seja, que possibilite a interlocução da professora e maior participação dos colegas.

#### 4.2.2.2 Pesquisas no primeiro ciclo e no segundo do ensino fundamental

Relacionando a motivação diretamente diretamente com a aprendizagem, sendo a primeira capaz de produzir um efeito na segunda e no desempenho escolar também, Martinelli e Geneari (2009) afirmam que o fracasso escolar deve ser considerado como parte de uma trama de inter-relações que também leva em conta as condições familiares, as características do professor, da escola e do contexto escolar com um todo. No estudo, abordaram o fracasso escolar a partir da percepção que o aluno tem da sua motivação no contexto escolar e como ela se relaciona com o seu desempenho escolar. Destacam, com base em pesquisas realizadas internacionalmente, que a motivação intrínseca tem uma tendência para o declínio no decorrer dos anos escolares. O objetivo desse estudo foi investigar a existência de possíveis relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas e se diferentes níveis de desempenho escolar estariam relacionados com diferentes padrões motivacionais.

Os alunos eram de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e de uma escola pública do interior de São Paulo. Foram participantes 150 alunos, entre 9 e 12 anos, que foram agrupados em função do desempenho em leitura do teste do SARESP – Prova para avaliação do desempenho escolar, desenvolvida pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. O outro instrumento foi a Escala de Motivação Escolar Intrínseca e Extrínseca, desenvolvida por Martinelli e Manzini (apud MARTINELLI; GENEARI, 2009). A escala para motivação intrínseca foi construída para medir cinco

dimensões: autodeterminação, competência, envolvimento na tarefa, curiosidade e interesse. A de motivação extrínseca mediu preocupação com avaliação, reconhecimento, competição, enfoque em recompensas externas (dinheiro ou outro incentivo) e preocupação com os outros. Os alunos assinalavam o seu grau de concordância com a afirmativa em uma escala de três pontos: sempre, às vezes ou nunca.

Os resultados indicaram que, em relação à motivação, os alunos da terceira série se declaram mais motivados do que os da quarta série, confirmando os estudos já realizados anteriormente, tanto intrínseca como extrinsecamente. Além disso, nos dados gerais os alunos mostraram-se mais motivados intrinsecamente. Os resultados desse estudo revelam que as orientações motivacionais e o desempenho escolar se relacionam em alguns casos, mas essa relação nem sempre é clara e constante. Destacaram os autores que quanto maior a motivação extrínseca pior o desempenho escolar revelado pelos alunos, mesmo assim, ratifica-se que não se pode afirmar que esse seja o único fator responsável pelo baixo desempenho, portanto sugere-se continuação da pesquisa para a motivação extrínseca.

Agora analisando a influência de contextos de intervenção no desenvolvimento de histórias por crianças, Ferreira e Correa (2008) ressaltam que, além de fatores como a idade e a escolaridade, o contexto em que a criança realiza a produção de texto é muito importante. Com base em Ferreira e Spinillo (apud FERRREIRA e CORREA, 2008), a criança desenvolve um texto mais coerente na medida em que desenvolve, também, a estrutura e a organização das histórias. Esse conhecimento é denominado como “metatextual”.

Nesse estudo, foram analisados dois contextos de intervenção. No primeiro, foram realizadas atividades que buscaram destacar a estrutura narrativa de histórias e incentivá-las a refletir sobre as características desse gênero textual. No segundo, além dessas atividades, foi realizado um levantamento de temas para as mesmas. Foram participantes desse estudo 73 crianças de uma escola da cidade do Rio de Janeiro, da primeira e da segunda séries do ensino fundamental. Os textos foram analisados conforme as categorias estabelecidas e foram comparados, estatisticamente, os textos pré e pós intervenção. Os resultados mostraram desenvolvimento significativo na qualidade da escrita de histórias das crianças que participaram do contexto de intervenção quando comparadas com as que não participaram das atividades. Tais resultados mostram que os contextos de intervenção foram capazes de ajudar a maioria das crianças a escrever histórias completas por meio da promoção de um maior domínio do esquema narrativo. Como conclusão, afirmaram que as atividades de natureza metatextual são eficazes no desenvolvimento, pelas crianças, de histórias escritas ou orais.

Também abordando o contexto de ensino, Araujo e Minervino (2008) ratificam que o aprendizado da leitura e da escrita está diretamente relacionado com o desenvolvimento social do indivíduo. Destacam que essas habilidades “são atividades complexas, compostas por múltiplos processos interdependentes” (ARAÚJO; MINERVINO, 2008, p. 860) e que um dos modelos que têm recebido atenção da comunidade científica é o da leitura e de escrita de dupla rota (que pode ser por rota lexical – leitura em voz alta pelo processo visual direto; ou por rota fonológica – utiliza o processo de conversão grafema-fonema envolvendo a construção de pronúncias para palavras e pseudopalavras).

O objetivo do estudo foi descrever o desempenho em leitura e escrita de palavras isoladas, em consciência fonológica, no processamento auditivo e na velocidade. Participaram do estudo 162 crianças e adolescentes, 88 meninos e 74 meninas, entre 8 e 16 anos – da 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas da rede municipal de uma cidade do interior nordestino, períodos matutino e vespertino. Foram analisados: o desempenho oral de palavras isoladas (por meio do subteste TDCL – leitura de palavras isoladas e leitura de pseudopalavras); o desempenho na escrita de palavras isoladas (com o mesmo subteste agora para o ditado); o desempenho em rima e aliteração (mesmo subteste para aliteração e rima); o processamento auditivo (com subtestes de discriminação de sons, memória sequencial, memória de curto prazo e memória seqüencial visual) e a nomeação rápida (TDCL – nomeação rápida de figuras e números).

As séries que demonstravam melhor desempenho em todos os testes evidenciavam o uso preferencial da rota lexical para a realização das tarefas solicitadas. Os estudos apontam que é preocupante o fato de crianças das escolas públicas chegarem ao final da primeira fase do ensino fundamental com dificuldades severas na leitura e na escrita e salientam que devem ser delineados projetos de intervenção para desenvolver as habilidades de consciência fonológica, processamento auditivo, velocidade de processamento e raciocínio nas fases iniciais da aquisição de leitura e escrita.

Também no ensino fundamental, Neves e Boruchovitch (2007) apontam que as investigações sobre a motivação para a aprendizagem têm sido destacadas por pesquisadores e psicólogos e que, por meio de estudos, são demonstradas pelo menos duas formas principais de motivação: intrínseca e extrínseca. Nesse artigo, são apresentados dois estudos referentes à construção de uma escala para avaliar a motivação para aprender de alunos brasileiros do Ensino Fundamental. O primeiro estudo relata a construção de um conjunto com 12 pranchas para avaliar as orientações motivacionais de alunos do nível mencionado e as relações desse material com a construção da escala. No segundo estudo,

apresenta-se a construção da escala e uma análise de suas propriedades psicométricas. Fizeram parte do estudo um 310 alunos, de 2ª a 8ª séries, do ensino fundamental da rede pública estadual de Campinas, SP. A faixa etária variou dos 7 aos 16 anos. O instrumento utilizado foi desenvolvido conforme a literatura da área: um conjunto de 12 pranchas com histórias de personagens e ilustrações coloridas relacionadas à motivação intrínseca, extrínseca e à motivação no contexto da progressão continuada.

Ao ouvirem as histórias, os alunos eram solicitados a concordar ou discordar dos personagens da história e justificar suas respostas. As respostas dos estudantes foram estudadas por meio de análise de conteúdo. Como resultado, surgiram 14 categorias de respostas. Um estudo acerca da consistência interna das respostas dos participantes foi realizado e revelou que a maioria dos participantes foi muito consistente nas suas respostas. O conteúdo dessas pranchas serviu de base para a construção de uma escala denominada: Escala da Motivação para Aprender (EMA) de alunos do Ensino Fundamental.

Na continuidade desse estudo, foi construída uma escala para avaliar a motivação dos alunos para aprender. Neves e Boruchovitch (2007) apresentaram a avaliação dos juízes e a conclusão do estudo piloto, quando desenvolveu-se a primeira versão da escala, com 34 itens em forma de escala likert e posteriormente, após a análise dos componentes principais, a versão final da escala ficou com 31 itens. Participaram do estudo 461 alunos de 2ª a 8ª séries do ensino fundamental da rede pública estadual de Campinas, SP. A escala total revelou boa consistência interna dos itens. Por meio da análise fatorial exploratória, obteve-se uma escala de dois fatores (motivação intrínseca e extrínseca). São apresentadas sugestões para serem estudadas as formas de motivação extrínseca que vêm sendo apontadas em outros estudos: externa, introjetada, identificada e integrada, bem como o estudo específico das áreas de conhecimento. Neste estudo, também foram considerados os construtos motivação intrínseca e extrínseca como pólos opostos.

Focando outro aspecto da escrita relacionada à motivação, Bartolomeu et al. (2006) analisaram relações entre os problemas emocionais de crianças com seus erros na escrita. Conforme os estudos, em qualquer época da vida, as pessoas podem manifestar dificuldades de aprendizagem ou ainda podem ocorrer dificuldades momentâneas em áreas específicas do conhecimento. Dentre as várias possibilidades de manifestações, o estudo focalizou a dificuldade na escrita. Afirmam que os erros na escrita são comuns até certo ponto e estabelece-se uma dificuldade na escrita a partir do momento em que há uma persistência ao longo da experiência escolar. Descrevem quatro aspectos principais na determinação da escrita: o primeiro é processo como sendo construtivo; o segundo a natureza ativa do sujeito

que escreve; o terceiro é o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas para a solução de problemas e o último é o processo afetivo que implica o desejo de escrever e o interesse pela aprendizagem.

Esses aspectos indicam que o rendimento do aluno na escrita está relacionado com os fatores afetivo-emocionais. Os autores evidenciaram que a escrita também depende da adaptação afetiva, da personalidade das crianças, do gosto pela escola e das relações com pais e professores. Há, assim, importância do conhecimento dos aspectos emocionais que subjazem o processo de aprendizagem. A revisão da literatura permitiu englobar as pesquisas acerca das dificuldades de aprendizagem em dois grupos: um deles tem investigado traços da personalidade e desempenho acadêmico, um segundo grupo apresenta os aspectos emocionais de crianças com dificuldades de aprendizagem. A hipótese formulada foi de que crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita apresentarão características emocionais mais comprometidas, agravando-se conforme se aumentam os níveis de dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo 88 crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Os instrumentos utilizados foram a Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem Escrita (ADAPE) e a análise do desenho da figura humana.

A hipótese que se aventou fora confirmada, já que os erros na escrita aumentam em razão da intensidade dos problemas emocionais manifestados pelas crianças no desenho da figura humana. Sugerem um trabalho com iniciativas pedagógicas que trabalhem o aprendizado da linguagem escrita em sala de aula por parte de crianças com problemas emocionais e formas de intervir com vistas a sanar ou, ao menos, minimizar esses agravantes.

Ainda relacionando a afetividade dos alunos à escrita, mas agora com ênfase no ambiente da sala de aula, Fleith e Alencar (2005) desenvolveram um instrumento que avaliasse o clima de sala de aula com relação à criatividade dos estudantes. Participaram desse estudo 644 alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Com base em uma revisão da literatura, cinquenta e um itens compuseram a primeira versão do instrumento. Após isso, foi solicitado que professores de 3ª e 4ª séries analisassem os itens da escala para verificar se a linguagem era clara e adequada aos alunos e a segunda versão da escala ficou com 26 itens. Foi aplicado um instrumento piloto com o objetivo de avaliar semanticamente os itens construídos e foram feitas as alterações necessárias totalizando 25 itens.

Os autores realizaram uma análise fatorial dos eixos principais, a qual gerou cinco fatores: suporte da professora à expressão de idéias, autopercepção do aluno com relação à criatividade, interesse do aluno pela aprendizagem, autonomia do aluno e estímulo da professora à produção de ideias do aluno. Destacaram, por fim, que é relevante

desenvolver um clima de sala de aula propício à criatividade e avaliar essa extensão é um desafio, mas uma fonte de entusiasmo e imaginação para o pesquisador.

Partindo para a prática, os usos e as funções da escrita são abordados por Spinillo et al. (1996). Os autores criticam o papel desempenhado nas escolas, pois destacam que os usos e as funções da língua escrita no contexto escolar diferem dos usos sociais da escrita no cotidiano de uma sociedade letrada. Desse modo, a língua escrita na escola acaba tendo um fim em si mesma (usa-se o código apenas pelo código) e não se torna um objeto cultural que cumpre funções sociais. Nesse estudo, procuraram explorar as concepções de leitura e escrita de 64 crianças do ensino fundamental e de 60 professores de escolas públicas e particulares de Recife.

Objetivaram conhecer os usos e as funções que atribuíam à leitura e à escrita por meio da seguinte questão: “Para que serve ler e escrever?” As respostas foram categorizadas em seis tipos: uso extra-escolares; uso escolares; objetivos futuros; instrumento de transformação social; amplificador de habilidades intelectuais e instrumento de socialização. Verificaram, por fim, que na escola pública, a escrita está relacionada com a possibilidade de alcançar objetivos futuros, ela é considerada mais como um instrumento do que algo de uso imediato na vida dos usuários. Para os alunos, a linguagem escrita serve para alcançar objetivos futuros, para os professores ela está relacionada à transformação da sociedade. Na escola particular, a escrita é mais vista como um amplificador de habilidades intelectuais. Os alunos atribuem à linguagem escrita propósitos escolares e os professores percebem a escrita como um fator importante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Assim, de acordo com esse estudo, os usos e as funções a que são atribuídos à produção de textos na escola são de fundamental relevância para se contemplar o processo, satisfatoriamente.

#### 4.2.2.3 Pesquisas no segundo ciclo do ensino fundamental

Com a finalidade de avaliar os resultados de uma intervenção em estratégias de aprendizagem para a melhoria da qualidade da produção de textos de alunos, Costa e Boruchovitch (2009) desenvolveram uma pesquisa. Para tanto, as autoras basearam-se no Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Auto-Regulação na Escrita. Esse modelo pressupõe quatro características que viabilizam sua efetiva implementação: a ênfase no ensino

explícito de estratégias de aprendizagem e procedimentos de auto-regulação, a adaptação às diferenças de cada aluno, a colaboração entre professor e aluno e, por fim, a passagem por estágios que permitem alcançar a auto-regulação. As autoras notificam que há muitas investigações apontando uma relação positiva entre o uso de estratégias e um bom desempenho acadêmico e contribuindo para ajudar alunos a alcançarem níveis elevados de auto-regulação da sua aprendizagem.

Essa pesquisa ocorreu em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste e buscou-se analisar as diferenças entre os grupos de controle e o da intervenção. Os aspectos observados foram: estrutural, nível das idéias, erros ortográficos e quantidade de linhas. Os alunos que participaram da pesquisa foram da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás e as classes tinham 17 e 18 crianças (grupo de controle e experimental), as quais foram sorteadas. O instrumento utilizado foi um texto narrativo produzido pelos alunos. Foram utilizadas quatro aulas para aplicar os instrumentos, duas para o pré-teste e duas para o pós-teste. A intervenção com as estratégias foi aplicada no grupo experimental em sete aulas (encontros de 50 minutos) tendo como base a Teoria do Processamento da Informação, que ressalta o envolvimento nas variáveis afetivo-motivacionais: orientações motivacionais, crenças de auto-eficácia e sobre inteligência e atribuições de causalidade dos estudantes.

Como principais resultados, as análises mostraram que os grupos eram comparáveis em quase todas as variáveis de interesse, com exceção da média da idade. Não houve diferença significativa em relação ao aspecto estrutural, mas na comparação entre tempos houve uma diferença significativa para os dois grupos (com o passar do tempo, o conhecimento dos elementos básicos se aprimorou nos dois grupos). Com relação à articulação das idéias, não houve diferença significativa na comparação entre os grupos para medidas repetidas, mas foram encontradas diferenças significativas na comparação entre os tempos. Os grupos não eram comparáveis quanto à quantidade de linhas, mas notaram que os integrantes do grupo de controle escreveram textos com uma quantidade significativamente maior do que os do experimental.

A mesma ausência de diferença significativa ocorreu para os grupos no que diz respeito aos erros ortográficos. Quanto aos elementos básicos constituintes de uma narrativa, 50% melhoraram seu conhecimento no grupo experimental e 35% melhoraram no grupo de controle. Pode-se dizer que houve uma mudança qualitativa expressiva no grupo experimental, o que não fora verificado no grupo de controle, em que não se notou uma mudança expressiva de categoria (passando de inferior para superior). Portanto, perceberam

que a hipótese inicial (de alunos do grupo experimental produzirem textos de maior qualidade) foi parcialmente confirmada. Concluíram, assim, que é essencial a formação de futuros professores para analisar, ensinar e promover o uso de estratégias de aprendizagem adequadas em sala de aula.

Também apontando estratégias de aprendizagem como recursos importantes que os alunos podem fazer uso no momento do estudo com o objetivo de recuperar e utilizar a informação, Oliveira et al. (2009), tendo em vista a carência de instrumentos válidos para mensurar as estratégias de aprendizagem, objetivaram identificar as evidências de validade fatorial da Escala de Estratégias de Aprendizagem e se propuseram explorar outra evidência de validade concorrente com base no desempenho acadêmico dos estudantes.

Participaram do estudo 815 estudantes do ensino fundamental, de 2ª a 8ª série. O instrumento foi construído com base em instrumentos internacionais e em estudos anteriores. Os assuntos abordados no instrumento são relativos às estratégias utilizadas no estudo e na aprendizagem com um total de 37 itens. Os resultados demonstram que os estudantes relataram recorrer a estratégias de aprendizagem no momento do estudo. Os autores apontaram que as três subescalas revelaram índices aceitáveis de consistência interna, avaliados pelo alpha de Cronbach, e que a análise de variância indicou distinções estatisticamente significativas entre o desempenho acadêmico e a pontuação na escala.

Já interessando-se pelas explicações encontradas para os resultados de maior ou menor sucesso na aprendizagem escolar dos alunos e suas relações com comportamentos, cognições e emoções; Almeida et al. (2008), com base em Weiner (apud Almeida et al., 2008, p. 170), organizam e apresentam seis fatores para explicar o sucesso e o fracasso na escola: capacidade (causa interna, estável e fora de controle); esforço e estratégias (causas internas, instáveis e controláveis pelo sujeito); tarefa; professores e sorte (causas externas, instáveis e fora do controle do indivíduo). O objetivo do estudo foi analisar os estilos atribuições de alunos na explicação do sucesso e do fracasso escolar e verificar diferenças de desempenho em razão de algumas variáveis como gênero e ano de escolaridade.

Foram participantes do estudo alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade do ensino público de quatro escolas do distrito de Porto, num total de 868 alunos. Os resultados indicaram que os alunos associam o resultado acadêmico ao esforço e para explicar o insucesso a falta de métodos apropriados de estudo. Os rapazes recorrem mais à capacidade para explicar o sucesso e as meninas mais o esforço e à base de conhecimentos. Notou-se que os alunos, portanto, recorrem, sobretudo, a causas internas em detrimento de causas externas para explicar o sucesso e o fracasso escolares.

Com o objetivo de descrever os passos relativos à construção de uma escala para avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental e apresentar a análise preliminar de suas propriedades psicométricas, Boruchovitch et al. (2006) apresentam que houve um aumento nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, no entanto há ainda uma escassez do desenvolvimento desse tema nos diferentes níveis de escolarização. As estratégias de aprendizagem são apresentadas como sendo “sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação Pozo (1996) (apud BORUCHOVITCG et al., 2006, p. 297). Destacam que a intervenção para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem é bem sucedida, de modo geral, por capacitar a produção tanto de uma melhoria imediata quanto no rendimento escolar como um todo dos alunos.

Foram contempladas duas fases para a concretização do trabalho. A primeira fase foi realizada com 305 alunos de duas escolas do ensino fundamental de Campinas. Os dados sobre as estratégias de aprendizagem foram coletados por meio de uma entrevista estruturada traduzida e adaptada por Boruchovitch (1995). A entrevista era composta de 17 questões abertas, algumas contendo itens fechados “sim” e “não”. Os aplicadores, especialmente treinados para a tarefa, realizavam uma entrevista com cada estudante em uma sessão de 45 a 60 minutos. As respostas dos alunos foram analisadas mediante análise do conteúdo e foi desenvolvido um sistema de categorização de respostas para aumentar sua confiabilidade. Com base nessas questões abertas e na literatura da área, construíram a primeira versão da escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental com o objetivo de avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem de alunos, bem como a frequência com que os estudantes as utilizam. Essa foi a segunda fase do trabalho, com 433 alunos participantes, de 3ª a 8ª séries provenientes de escolas públicas do ensino fundamental de Campinas e Catalão.

A escala constava de 40 itens, propostos em forma de escala likert, e de uma questão aberta. Recorreu-se, para análise, aos métodos de análise fatorial exploratória, correlação bivariada de Pearson e às estatísticas descritivas. A análise fatorial por componentes principais e rotação varimax relevou a existência de três fatores com engvalues acima de 1,50, capazes de explicar 27% da variância total. Com relação à precisão, a escala total alcançou um índice satisfatório, com coeficientes de Cronbach igual a 0,60. Entre as estratégias apresentadas pelos estudantes nas questões abertas, houve predomínio daquelas cujo conteúdo era similar as já descritas na escala. Ressalta-se que há

necessidade de um exame mais aprofundado da sua estrutura devido ao fato de os índices de consistência interna não terem sido elevados.

#### 4.2.2.4 Pesquisas no ensino médio

Com a premissa de que as metas de realização são fundamentais para explicar como os indivíduos se comportam em determinadas tarefas, Gouveia et al. (2008), objetivaram adaptar o questionário Metas de Realização, reunindo evidências de sua validade fatorial e consistência interna. Participaram da pesquisa 307 estudantes do ensino médio de duas escolas públicas e uma particular da cidade de João Pessoa. Os participantes receberam uma folha impressa com as seguintes partes: Questionário de Metas de Realização – QMR, Indicadores de Desempenho Escolar.

Os resultados da análise de Componentes principais indicaram uma estrutura multifatorial, com quatro componentes teorizados de metas: aprendizagem-aproximação, aprendizagem-evitação, execução-aproximação e execução-evitação. Tais componentes foram corroborados por meio de análises fatoriais confirmatórias, que testaram diferentes modelos alternativos. As metas de aprendizagem-aproximação caracterizam a maioria dos participantes e suas pontuações foram positivamente correlacionadas com o desempenho escolar. Sugeriram estudos com vistas a conhecer em que medida as metas de realização poderiam estar relacionadas a outros atributos psicológicos.

Ainda nesse ambiente do ensino médio, a pesquisa que será descrita a seguir teve como foco abarcar as seguintes questões: o fato de um adolescente já ter configurado seu projeto de profissão futura é um fator motivacional para o estudo atual/presente? Qual é a relação entre a motivação dos estudantes e o projeto de vida deles? Para discorrer sobre tais questões, Locatelli et al. (2007) apresentaram alguns estudos empíricos que levaram à formulação de outras quatro questões: adolescentes da 3ª série do ensino médio têm uma perspectiva definida de tempo futuro? Como as variáveis de motivação e uso de estratégias são relacionadas com a escolha vocacional? Qual o valor da escolarização para as metas profissionais dos alunos? A definição vocacional (perspectiva de futuro) prediz a orientação motivacional à meta aprender, as estratégias de aprendizagem e à percepção de instrumentalidade? Para tentar responder às questões, foi realizada uma pesquisa em que

foram participantes 206 alunos do 3º ano do ensino médio, da região norte do Paraná (88 meninos e 118 meninas).

Para aferir os dados foi utilizado um questionário desenvolvido pelos autores – questionário de auto-relato com escala tipo likert. Os dados revelam que pouco menos de um terço da amostra total se declarou definido vocacionalmente e com segurança de sua escolha. Comparando-se os definidos dos não definidos vocacionalmente, os alunos do primeiro grupo revelaram uma tendência a serem mais motivados para estudar, a apresentarem estratégias de estudo mais adequadas às exigências escolares e a terem maior percepção da importância dos estudos no presente para alcançar suas metas colocadas no futuro. Foi estatisticamente significativa a diferença na variável percepção de instrumentalidade, nas demais – motivação e uso de estratégias – os grupos se equivalem. Em síntese, revela-se que há diferenças significativas entre os dois grupos.

Envolvendo uma disciplina mais prática, Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) realizaram um estudo com o objetivo de definir a validade de aplicação do continuum de autodeterminação no contexto da Educação Física. Realizou-se um estudo correlacional e transversal com 1099 alunos entre 14 e 16 anos, de 11 escolas da região norte e central de Portugal. O instrumento utilizado para a coleta foi o mesmo utilizado por Goudas, Biddle e Fox (apud FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005) traduzido e adaptado. Considerou-se relevante apresentar uma síntese desse artigo devido ao aborda o continuum de autodeterminação mencionado e utilizado nesse estudo.

Os autores ressaltam que a dicotomia motivação intrínseca-extrínseca é muito simplista, com base nos estudos de Deci e Ryan, apresenta que a motivação pode ser classificada de acordo com um continuum de autodeterminação, que se configura da seguinte forma: regulação integrada, regulação identificada, por introjeção, regulação externa e desmotivação. Para a análise dos dados, foi realizada uma análise estatística. Os resultados ressaltaram uma relação conforme o que fora indicado teoricamente. A motivação intrínseca relacionou-se negativamente com a desmotivação, da mesma forma ocorreu com a motivação identificada. Foi possível notar a internalização e sugeriram-se algumas formas de intervenção: aumentar o envolvimento com as tarefas propostas, evidenciar o locus de causalidade interna, dar um feedback informacional e não controlador e respeitar as diferenças entre os estudantes, evitando a competição entre os mesmos. Por fim, evidencia-se a validade de aplicação do continuum no contexto pesquisado.

#### 4.2.2.5 Pesquisas no ensino superior

Abordando a motivação no ensino superior, Rego et al. (2005) revelam que o motivo pode ser conceituado como sendo uma predisposição específica interiorizada pelas pessoas por meio de um processo de socialização. Apresentaram os motivos predominantes com base em McClelland (apud REGO et al., 2005, p. 225): motivo de sucesso (um interesse recorrente em fazer as coisas de modo melhor, ultrapassando padrões de excelência); motivo afiliativo (representa um interesse em estabelecer, manter ou restaurar relações afetivas positivas com outras pessoas) e motivo de poder (ter impacto sobre as pessoas, afetar seus comportamentos e emoções). Os autores objetivaram responder a três questões: qual é a relação entre os motivos dos indivíduos e os seus níveis remuneratórios, há diferenças entre o perfil motivacional dos alunos de graduação e os de pós-graduação (mestrado) e será que a esse perfil é similar a estudos anteriores, realizados com amostras portuguesas, nos quais é marcada motivação afiliativa?

Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma amostra constituída por 594 estudantes de sete instituições de ensino superior portuguesas e utilizou-se um instrumento composto por 18 itens (5 para o sucesso, 7 para a afiliação e 6 para o poder). Como resultados indica-se que a remuneração relaciona-se positivamente com o motivo de poder, os mais elevados rendimentos auferidos pelos indivíduos podem estar associados a uma mais elevada motivação para o poder assim como uma mais baixa propensão afiliativa. O tempo decorrido após a conclusão do curso denota poder explicativo superior ao propiciado pelos três motivos. Em termos gerais, consideram que os indivíduos recebem incrementos salariais em função da experiência profissional, mas suas motivações reforçam ou atenuam esse crescimento. Além disso, embora seja discreta, houve uma tendência dos mestrados para um menor pendor afiliativo, são claras as superiores orientações para o sucesso e o poder. Com relação à terceira indagação da pesquisa, a resposta é parcialmente positiva, visto que em primeiro lugar os dados corroboram para uma fraca orientação para o poder e a posição relativa dos motivos de sucesso e afiliativo assume um peso distinto. Em síntese, a evidência empírica contribui para compreender a relação entre os motivos e as remunerações, auxilia na compreensão do modo como esses motivos podem explicar as opções dos indivíduos sobre a formação acadêmica, fomenta o entendimento do padrão motivacional português e faculta indicações adicionais sobre a validade psicométrica de um questionário de medida dos motivos.

#### 4.2.2.6 Pesquisas com professores

Enfatizando a importância da motivação intrínseca para a realização das atividades escolares, Bzuneck e Guimarães (2007), à luz da Teoria da Autodeterminação, determinam a fidedignidade e a validade de um questionário psicométrico desenvolvido para medir quatro possíveis estilos motivacionais de professores. Foram participantes desse estudo 1296 professores do ensino fundamental e médio de cidades da Bahia, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário de auto-relato nas cidades denominado “Problems in Schools” e desenvolvidos itens novos para levantar as propriedades psicométricas do instrumento.

Os resultados das análises estatísticas favoreceram a manutenção do continuum de quatro estilos motivacionais propostos em estudos anteriores, em síntese, dois de quatro índices revelaram ajustamento adequado aos dados, ao lado de outros dois índices que tiveram ajustamento muito próximo. Desse modo, concluíram que o questionário revisado se revelou capaz de identificar a estrutura do continuum dos estilos motivacionais, que apresentam como extremos o estilo altamente controlador e o altamente promotor de autonomia.

#### 4.2.2.7 Outros contextos de pesquisa

Corroborando com o que fora apresentado em pesquisas citadas anteriormente, Costa e Boruchovitch (2010) afirmam, com base em algumas pesquisas, que meio sociocultural tem influência na escrita dos estudantes. Além disso, dicorrem sobre as diferentes consequências para a escrita com relação à motivação extrínseca e à intrínseca. Com base em Bruning e Horn (2000), apresentam alguns fatores para desenvolver a motivação para escrita, os quais abarcam quatro grupos: criar crenças adequadas para a escrita, promover o compromisso dos estudantes por meio de metas e contextos de escrita autênticos, promover um contexto de apoio à escrita e criar um ambiente emocional positivo. Desse modo, salientam que o professor deve criar um ambiente e situações que forneçam condições para que a competência do aluno seja desenvolvida.

Sobre a atividade de produção de textos, com base informam que três objetivos devem ser trabalhados: noção de utilidade e das diferentes funções da escrita, poder conferido ao indivíduo que possui a habilidade da escrita e o prazer de se produzir um texto. Concluem que quanto mais forem desenvolvidas as experiências com base no que fora exposto, mais possibilidade de envolvimento por parte do aluno se terá.

Uma importante contribuição desse trabalho é o fato de serem apresentadas considerações que colocam o papel do professor em destaque, visto que cabe a ele criar um ambiente e situações que forneçam condições para que a competência dos alunos seja desenvolvida. Além disso, destacam os quatro fatores para desenvolver a escrita, com base em Bruning e Horn (2000) (texto que já foi apresentado nas pesquisas internacionais) e os três objetivos que devem contemplar a escrita (com base em Jolibert, 1994): noção de utilidade e das diferentes funções da escrita, poder conferido ao indivíduo que possui a habilidade da escrita e o prazer de se produzir um texto.

Também por meio de uma relevante revisão de literatura, Mota (2009) discutiu algumas questões acerca da consciência morfológica relacionando-a à leitura e à escrita. Afirmou a habilidade de refletir sobre a língua, chamada metalinguística, tem sido desenvolvida em pesquisas nos últimos trinta anos. Dentre as habilidades metalinguísticas, três ajudam o leitor a ler e a escrever: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica. Nesse trabalho apresentam-se as questões teóricas e metodológicas que estão sendo levantadas sobre essa terceira forma de ajudar o leitor a ler e escrever – a consciência morfológica – e suas relações com a alfabetização. Foi indicado que, de modo geral, a consciência morfológica contribui de forma independente para a escrita. Esta, a escrita, combina dois tipos de princípios: o fonográfico (estabelece como unidades gráficas os grafemas ou letras que correspondem aos sons que compõem a fala) e o semiográfico (estabelece com os grafemas representam significados). O processo morfológico relaciona-se mais fortemente ao princípio semiográfico. A habilidade de refletir sobre os morfemas é chamada consciência morfológica e ajuda o estudante a aprender sobre e usar o princípio semiográfico. Muitas vezes, a ortografia das palavras depende da origem dela (como laranja e laranjeira). Sabendo a origem de laranjeira não confunde-se a sua escrita.

Assim sendo, o significado da palavra também pode ser inferido para a escrita correta. A autora discorre sobre as características desse processo, bem como sobre os estudos já realizados tendo-o como base. Como conclusão, ela indica que o estudo do desenvolvimento da consciência morfológica, assim como das relações com a leitura e a

escrita, vem se constituindo um relevante campo de pesquisa. No entanto, destaca-se que mais estudos e diferentes abordagens metodológicas precisam ser realizados.

Também apresentando considerações relevantes agora sobre os principais avanços da pesquisa sobre desenvolvimento lexical, Souza (2008) objetivou fornecer uma revisão da literatura sobre o assunto. Destaca a autora que o processo de desenvolvimento lexical encontra-se praticamente ausente das discussões na área. Nesse estudo, a autora ressalta que dos 347 trabalhos apresentados V Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, apenas um deles abordou especificamente o tema da aquisição lexical. É afirmado, nesse estudo, que os psicólogos do desenvolvimento e os psicolinguístas têm tentado abordar os mistérios do processo básico apresentado por Chomsky (apud SOUZA, 2008, p.196), o qual apresentava a linguagem como “um processo complexo que não pode ser explicado apenas por mecanismos de aprendizagem e sem levar em consideração a estrutura interna do sistema”. Além disso, com base em Hoff (apud SOUZA, 2008, p.196), ao compreendermos o processo por meio do qual se adquire a linguagem também facilita a compreensão a respeito de como funciona o sistema cognitivo.

O objetivo desse estudo foi, também, encorajar os psicólogos a voltarem a atenção para o desenvolvimento lexical. Como procedimentos, uma revisão da literatura apresentando os estudos sobre o aprendizado das primeiras palavras como uma fonte de compreensão do desenvolvimento linguístico infantil é apresentada. As habilidades ou conhecimentos da criança que podem facilitar o processo de aquisição da linguagem e a relevância da contribuição dos pais e do ambiente de ensino foram relatadas. Nessa revisão da literatura, a autora revela o problema que ocorre no contexto ostensivo ou contexto de rotulação (processo pelo qual a criança aprende novas palavras), devido aos vários referentes que se pode notar pela observação de, por exemplo, objetos apontados por adultos. Como solução para esse problema, a autora apresenta algumas considerações baseadas em dicas linguísticas - no conhecimento que as crianças possuem sobre a estrutura da língua; em dicas sociais e pragmáticas – como fontes potenciais de informação para a criança com as dicas linguísticas. Além disso, são apresentados dois contrapontos com relação aos pais no processo de ensino e aprendizagem da linguagem: primeiro os pais não exerceriam nenhum papel nesse processo, por outro lado, alguns estudos apresentam o desenvolvimento lexical dos filhos como sendo exercido pela grande influência dos pais. Como conclusão desse trabalho, Souza (2008) menciona a necessidade de serem desenvolvidos futuros trabalhos que possam colaborar para a investigação da aquisição lexical pelas crianças, principalmente com relação às palavras abstratas.

### 4.2.3 Síntese das pesquisas nacionais

#### 4.2.3.1 Síntese das pesquisas sobre escrita no contexto escolar

Como contribuição desses trabalhos para o presente estudo, nota-se que o contexto em que se produz um texto é muito relevante. Além disso, percebeu-se que os pais também têm influência no processo linguístico desenvolvido pelas crianças. Também foi possível notar uma importante variável para o contexto de ensino da escrita: o uso de estratégias de aprendizagem. Foi destacado, também, que a narrativa pode ser organizada e reorganizada pelo indivíduo e que é importante que a escola desenvolva, nos estudantes, uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal, e isso se faz pelo narrar, em que incentiva-se a imaginação e a construção de possibilidades.

A construção de possibilidades também pode ser relacionada aos fatores afetivos, pois as dificuldades na escrita, em um recorte específico, relacionaram-se com os aspectos emocionais, o que comprova o caráter emocional que o processo de escrita exerce na vida dos estudantes. Para trabalhar tais aspectos, apontaram-se projetos de intervenção como sendo algo que deve ser realizado com o objetivo de desenvolver o que é fundamental para a escrita dos estudantes: a consciência fonológica, o processamento auditivo, a velocidade de processamento e o raciocínio, tanto na escrita como na leitura. Nota-se, por fim, que não apenas a consciência fonológica deve ser desenvolvida, mas ratifica-se a importância da consciência morfológica, já que é por meio dela que se infere o significado das palavras, refletindo-se sobre os morfemas e sua interferência na escrita.

#### 4.2.3.2 Síntese das pesquisas sobre a motivação no contexto escolar

Nos estudos de Martinelli e Genari (2009), notou-se, no recorte estudado, que a motivação extrínseca relaciona-se diretamente com resultados negativos e que alunos de séries mais elementares são mais motivados que os de séries mais avançadas, como indicam estudos anteriores. Outros resultados de distintas pesquisas permitiram perceber que os alunos associam o resultado acadêmico ao esforço e a falta de métodos apropriados de estudo foi

relacionada ao fracasso. Os alunos do recorte recorreram, sobretudo, a causas internas em detrimento de causas externas para explicar o sucesso e o fracasso escolares.

Nos trabalhos apresentados, é reforçado que há necessidade de atentar para os fatores afetivos envolvidos na aprendizagem e destacam que estes se relacionam com a motivação, com o desempenho e com a futura escolha profissional dos estudantes. Além disso, apresentam resultados indicando a relação entre o autoconceito e o desempenho dos alunos. Foi possível conhecer, também, as diferentes relações que podem ser estabelecidas com motivos de sucesso, afiliação e poder. Do mesmo modo, foi destacado que grupos de estudantes vocacionalmente definidos revelaram uma tendência a serem mais motivados para estudar, a apresentarem estratégias de estudo mais adequadas às exigências escolares e a terem maior percepção da importância dos estudos no presente para alcançar suas metas colocadas no futuro. Por fim, percebe-se a existência de estilos de professores que variam do altamente controlador e o altamente promotor de autonomia e pode-se inferir suas implicações no ambiente de estudo.

#### 4.2.3.3 Síntese das pesquisas sobre a elaboração de instrumentos de avaliação no contexto escolar

Podem ser destacadas as seguintes contribuições desses artigos: primeiramente que se desenvolveu um trabalho semelhante ao do presente estudo, em que se busca analisar o *continuum* motivacional e não apenas motivação intrínseca e extrínseca. Além disso, corrobora-se com as formas de intervenção apresentadas na mencionada pesquisa: aumentar o envolvimento com as tarefas propostas, evidenciar o *locus* de causalidade interna, dar um feedback informacional e não controlador e respeitar as diferenças entre os estudantes, evitando a competição entre os mesmos. Foi realizado, também, outro estudo semelhante ao presente trabalho, em que inicialmente fizeram um levantamento de opiniões de alunos para então, com esses dados subjetivos, realizar uma escala para avaliar a motivação para aprender. As autoras sugerem que mais estudos sejam realizados dessa forma.

Notou-se, por meio de uma análise fatorial realizada em outra pesquisa, algumas categorias interessantes que estão relacionadas à criatividade em sala de aula: suporte da professora à expressão de ideias, autopercepção do aluno com relação à criatividade, interesse do aluno pela aprendizagem, autonomia do aluno e estímulo da professora à

produção de ideias do aluno. Além disso, foi possível verificar que as metas de realização são fundamentais para explicar como os indivíduos se comportam em determinadas tarefas e que o uso de estratégias de aprendizagem facilita a aprendizagem, já que possibilita a aquisição, a posterior recuperação e o uso da informação, bem como o desempenho acadêmico.

Além de ser fundamental conhecer como está sendo realizado o estudo acerca da motivação, da escrita e da elaboração dos instrumentos de pesquisa; detalhar como o presente estudo foi realizado é essencial e tal informação será apresentada no capítulo que segue. Essas pesquisas citadas influenciaram a metodologia que a seguir será detalhada, a qual teve como base tanto as considerações apresentadas no presente capítulo como no capítulo anterior, referente à teorias que fundamentaram esse estudo.

## 5 METODOLOGIA

*“Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar.”*

(Pedro Demo)

As ciências humanas, há muito, ressaltam a questão do método; pois, nas pesquisas científicas, parece haver um consenso de que o método científico se “auto-legitima”. Devido a isso, é relevante conhecer as concepções que envolvem a pesquisa em ciências sociais e os caminhos por esta percorridos para compreender os métodos enfatizados no contexto atual, bem como suas características. Observando esse percurso, nota-se que existe um processo, extenso e permeado por críticas e reflexões, que levou os campos que envolvem a educação, a debater as distinções entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Muitos estudiosos questionam as tendências positivistas, ressaltando que estas simplificam os contextos sociais. Os que fazem uso destas, por sua vez, criticam análises qualitativas, enfatizando a subjetividade do pesquisador.

No entanto, há aqueles que entendem os estudos quali-quantitativos, que articulam diferentes abordagens, como sendo estratégias não conflitantes, mas, sim, significativas. Minayo (1993) indica que a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como contraditória, mas, sim, devem ser “aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO, 1993, p. 247).

Com base nessas considerações, objetivou-se, neste estudo, indicar uma reflexão sobre esse caminho que integra diferentes abordagens, a partir do objeto relacionado à motivação escolar: motivação para escrever textos na escola. A metodologia aqui utilizada foi baseada nessas constatações e naquelas já efetuadas, principalmente as que envolvem a Teoria da Autodeterminação.

Esses procedimentos metodológicos podem ser divididos em três etapas: I. coleta dos dados preliminares; II. Análise dos dados preliminares, formulação e avaliação dos itens para o instrumento piloto e III. Aplicação do piloto e desenvolvimento de um instrumento sugerido para a avaliação da motivação para escrever textos na escola.

Antes de apresentar os passos dessas etapas e dos respectivos procedimentos, é essencial apresentar os procedimentos étivos envolvidos na pesquisa, os locais de pesquisa, os participantes e, por fim, esclarecer os instrumentos usados tanto na coleta como na análise de dados.

## 5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto referente a esse estudo foi submetido ao comitê de ética da Universidade Estadual de Londrina e considerado aprovado pelo estabelecimento. O parecer encontra-se sob a seguinte numeração: CEP/UEL - 254/2010; CAAE: 0234.0.268.000-10; PROCESSO: 31822/2010; FOLHA DE ROSTO: 377103.

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, coordenadores e professores – com as explicações e a carta de apresentação (apêndice B); os alunos foram convidados a contribuir com as respostas deles e 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 C) a todos os estudantes que aceitaram o convite para a participação na pesquisa, documento que fora direcionado aos pais e responsáveis pelos alunos. No dia seguinte, momento da 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 bem 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 nos locais especificados abaixo.

## 5.2 LOCAIS DE PESQUISA

Para concretizar essa pesquisa, foi realizada uma amostra de conveniência, visto que foram participantes as escolas que cederam espaço para o trabalho ser efetivado. Como esse estudo compreende três etapas, é necessário especificar os locais de pesquisa para cada uma delas (para ratificar, são as seguintes: I. coleta dos dados preliminares; II. Análise dos dados preliminares, formulação e avaliação dos itens para o instrumento piloto e III. Aplicação do piloto e avaliação final do instrumento).

Na primeira etapa do trabalho, quando foram coletados os dados aqui denominados preliminares, foi utilizado o QUESTIONÁRIO I (apêndice D). Nesse momento, foram participantes alunos de escolas estaduais e particulares. Primeiramente, realizou-se a coleta de dados em uma escola profissional e social em que a pesquisadora tem acesso, a qual se localiza na região leste da cidade de Londrina. Esse local recebe alunos que estão em vulnerabilidade social e profissional e lhes permite o aprendizado de uma profissão. Todos os alunos que participam dessa escola devem – necessariamente – estar matriculados em escolas regulares. Dessa forma, o objetivo de pesquisar nesse ambiente foi coletar dados de alunos que estão regularmente matriculados em vários colégios, pois assim poderia ser realizada uma pesquisa abrangente tanto em termos de quantidade como em termos de diversidade dos dados. Foi possível notar que alunos de 48 escolas/colégios regulares diferentes responderam ao questionário. Além desse ambiente citado – escola profissional que sediava alunos de outros colégios – também cederam espaço para pesquisa outras duas escolas. A primeira delas é estadual fica sediada na região central de Londrina. A outra é particular e localiza-se na região oeste da mesma cidade.

Na segunda etapa, a de análise dos dados e formulação dos itens do instrumento, também houve a participação de alguns estudantes do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola estadual da região central da região de Londrina. Esses estudantes contribuíram para a fase de “análise semântica” do instrumento desenvolvido inicialmente, ou seja, até aquele momento. As anotações referentes a essa etapa estão descritas nos resultados do estudo. As especificações desses estudantes constam no tópico seguinte.

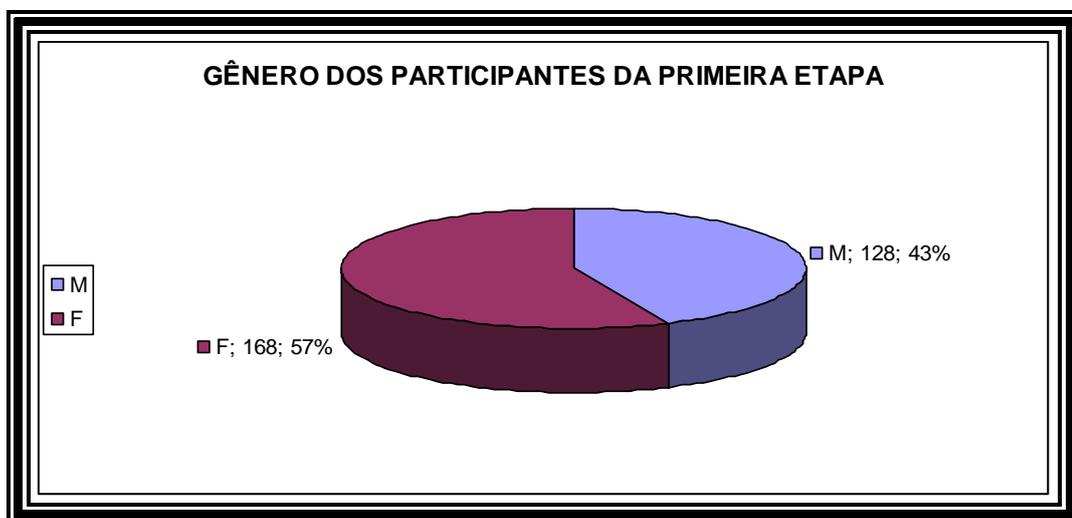
Na terceira etapa, quando se realizou a aplicação do instrumento piloto para, também, contemplar a avaliação semântica do instrumento, a mesma escola que sediou a segunda etapa permitiu a concretização dessa terceira. Desse modo, novamente o local de pesquisa foi uma escola estadual da região central de Londrina.

### 5.3 PARTICIPANTES

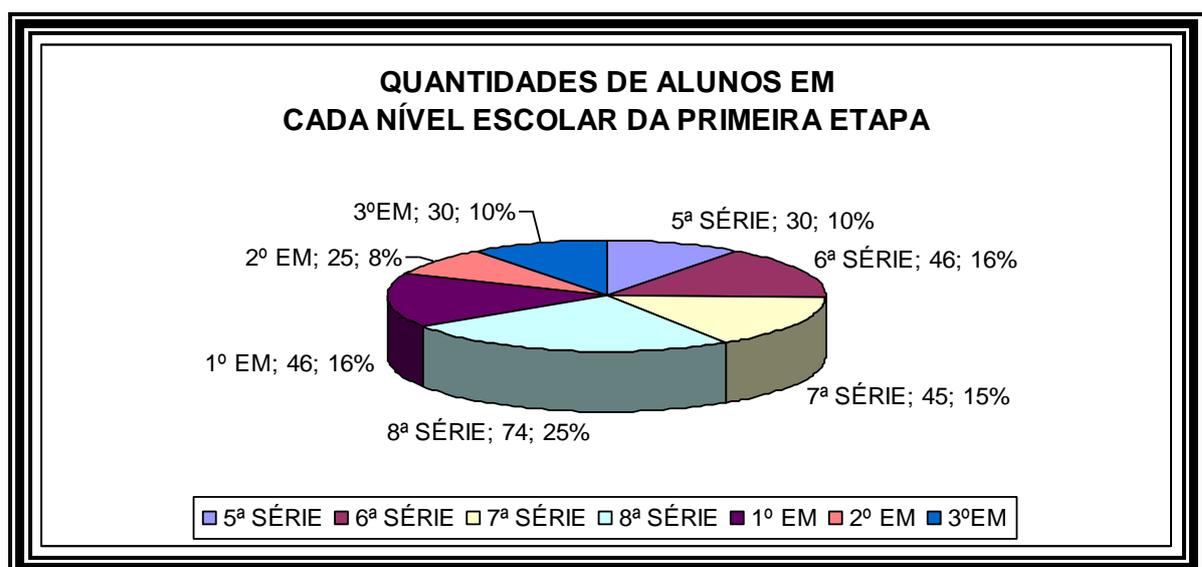
#### 5.3.1 Participantes da primeira etapa da pesquisa

Na primeira etapa de pesquisa, foram coletados os “dados preliminares” (como foram, aqui, denominados). Para essa coleta, foi utilizado o QUESTIONÁRIO I (constante no apêndice D). Esse momento envolveu um total de 296 alunos do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) de escolas estaduais e particulares da cidade de Londrina-PR (já especificadas anteriormente), com uma média de faixa etária de 13,8 anos. Na sequência, há uma figura apresentando a quantidade de alunos em cada série e outra com a porcentagem de meninos e meninas que colaboraram com a pesquisa.

**Figura 1 – Detalhes sobre os participantes da primeira etapa - gênero**



**Figura 2 – Detalhes sobre os participantes da primeira etapa – nível escolar**



### 5.3.2 Participantes da segunda etapa da pesquisa

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizada a análise dos dados coletados na etapa I e, a partir dos mesmos, foram desenvolvidas considerações quali-quantitativas acerca dos dados coletados e foi formulado um questionário com itens que representavam os comportamentos dos alunos perante a motivação para produzir textos.

Conforme Pasquali (1999), alguns procedimentos devem ser realizados com a finalidade de preparar esses instrumentos para a aplicação efetiva. Uma dessas etapas é a análise semântica, em que se necessita da colaboração de estudantes para avaliar o conteúdo apresentado nos itens. Os procedimentos serão mais aprofundados no tópico 5.5, porém neste momento é relevante apresentar os participantes dessa etapa. Foram alunos de uma escola central da região de Londrina: dois grupos de quatro alunos – um grupo do ensino fundamental, com média da faixa etária de 12,25 anos e o outro do ensino médio, com média da faixa etária de 15,5 anos. As características do gênero dos estudantes (masculino/feminino) e do nível escolar de cada grupo estão apresentadas a seguir:

**Figura 3- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 1)**

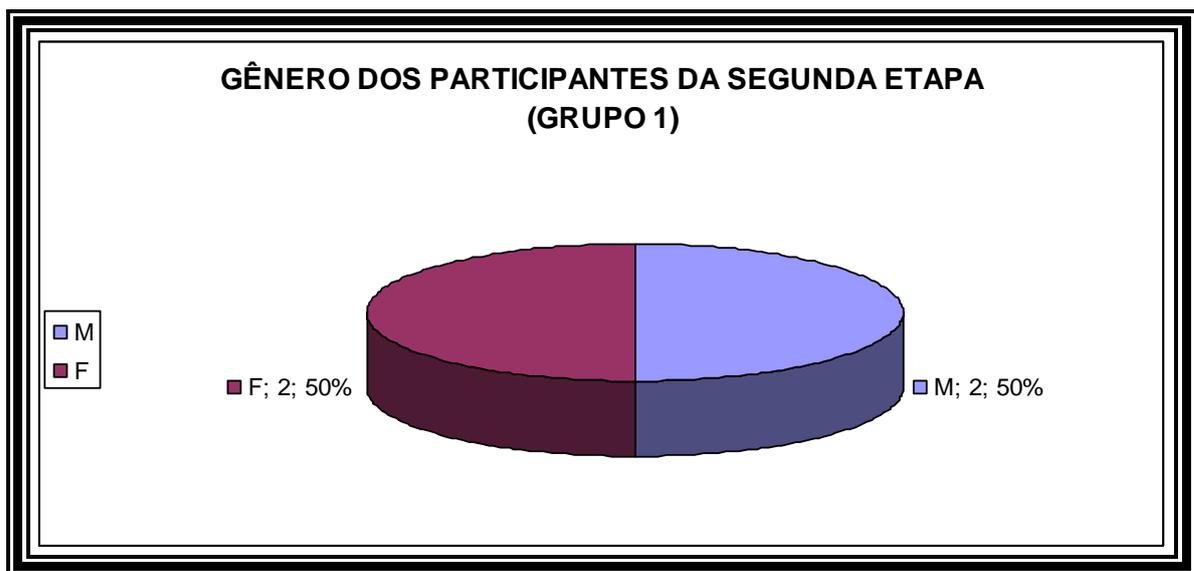


Figura 4- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 1)

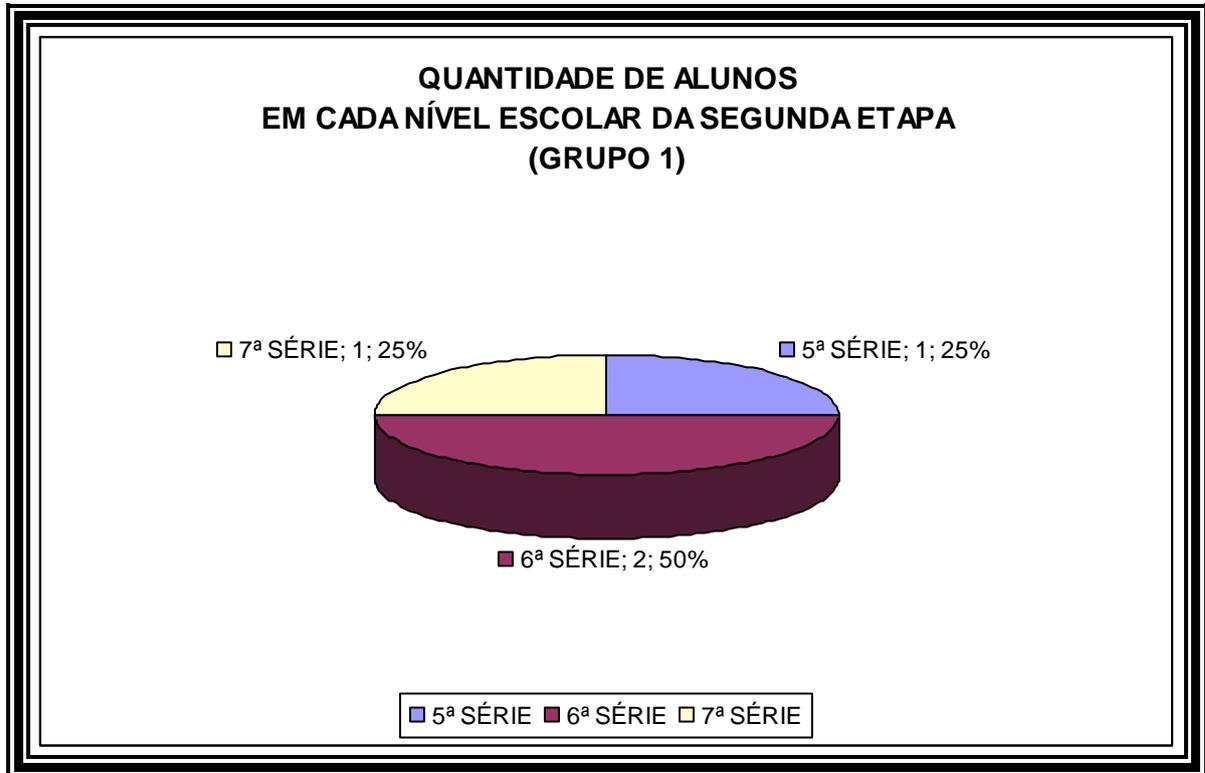
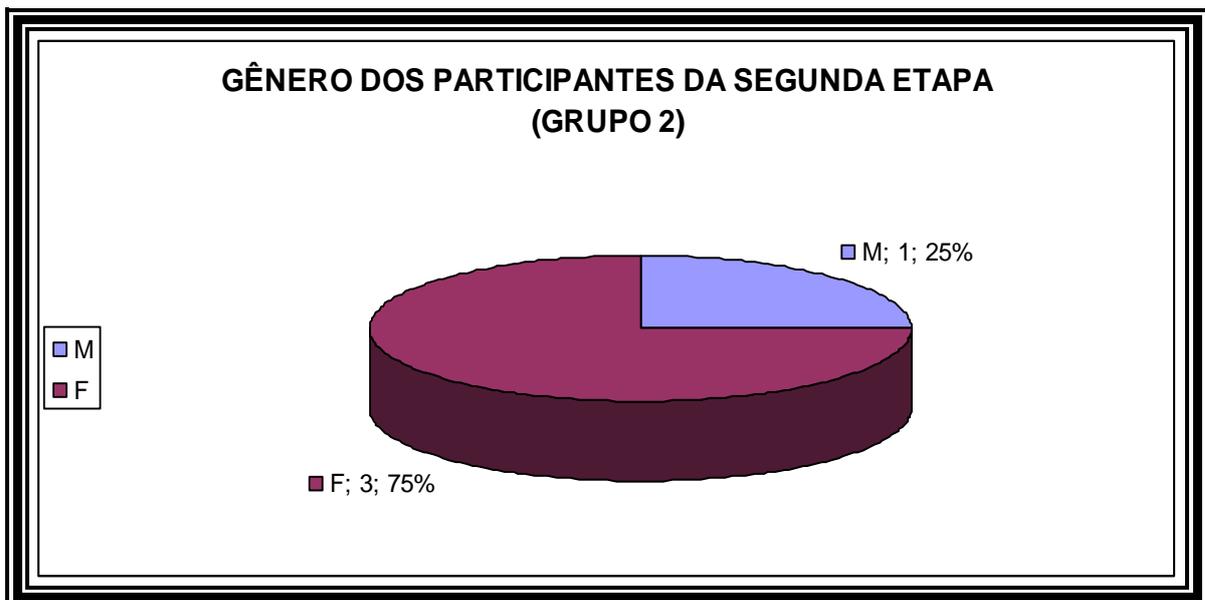
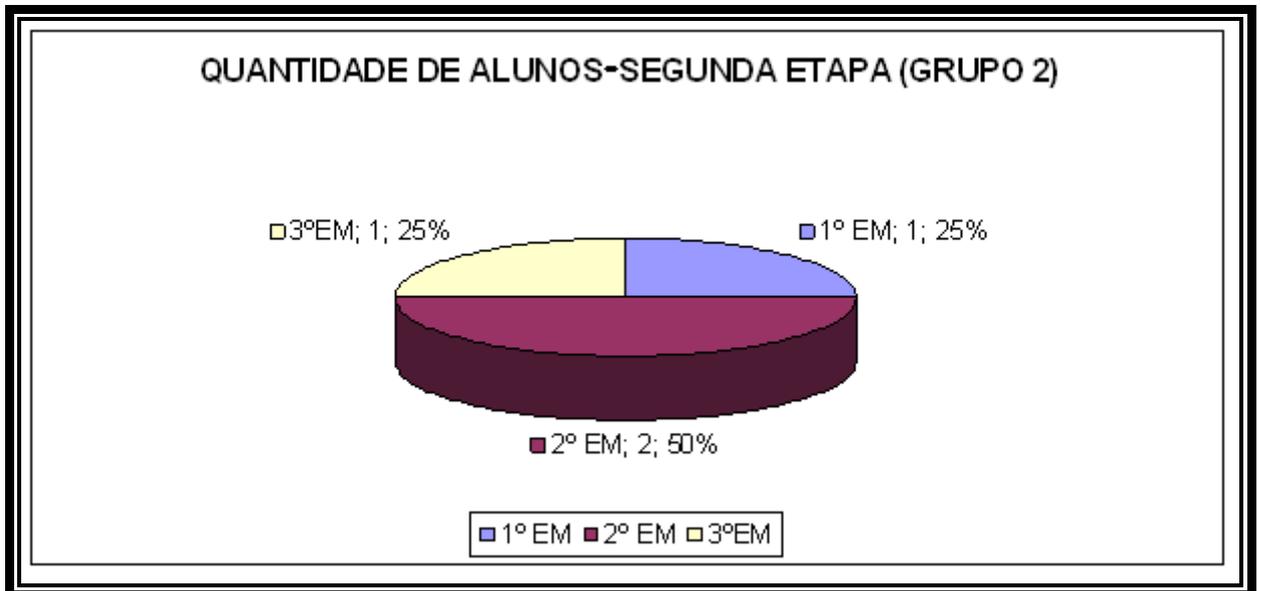


Figura 5- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 2)



**Figura 6- Detalhes sobre os participantes da segunda etapa (grupo 2)**



### 5.3.3 Participantes da terceira etapa da pesquisa

Nessa etapa da pesquisa, aplicou-se um instrumento piloto para continuar a avaliação semântica dos itens desenvolvidos. Foram participantes 58 alunos no total, da mesma escola que cedeu espaço para a concretização da etapa anterior (estadual, da região central de Londrina). Participaram duas séries do nível escolar e a média da faixa etária em cada uma delas foi de 11 anos na 5ª série e 14,7 anos na 8ª série. A quantidade de meninos e meninas que participaram e o nível escolar dos mesmos estão apresentadas abaixo:

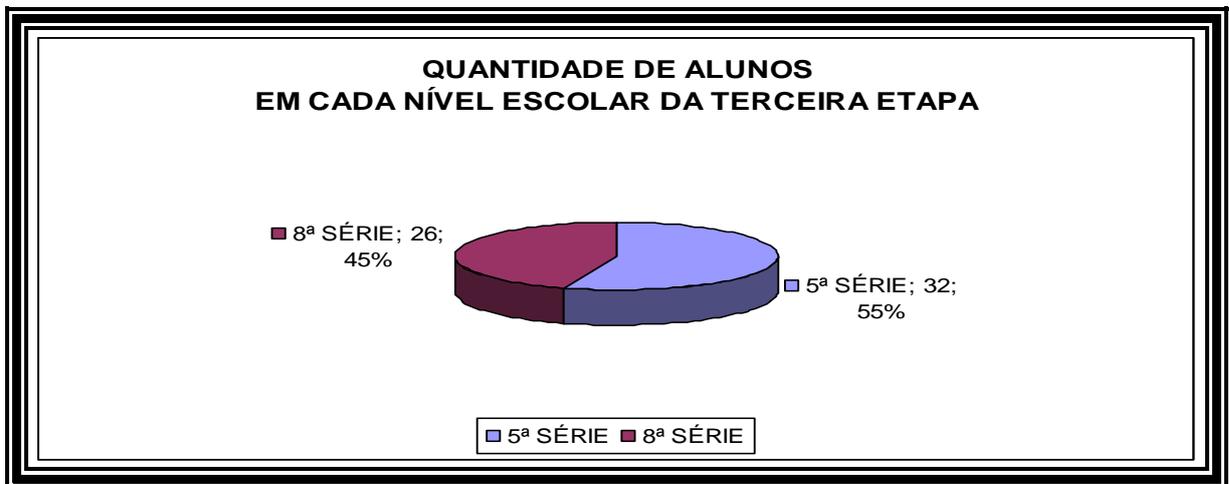
**Figura 7- Detalhes sobre os participantes da terceira etapa (8ª série)**



**Figura 8- Detalhes sobre os participantes da terceira etapa (5ª série)**



**Figura 9- Detalhes sobre os participantes da terceira etapa**



## 5.4 INSTRUMENTOS

### 5.4.1 Instrumentos utilizados na primeira etapa

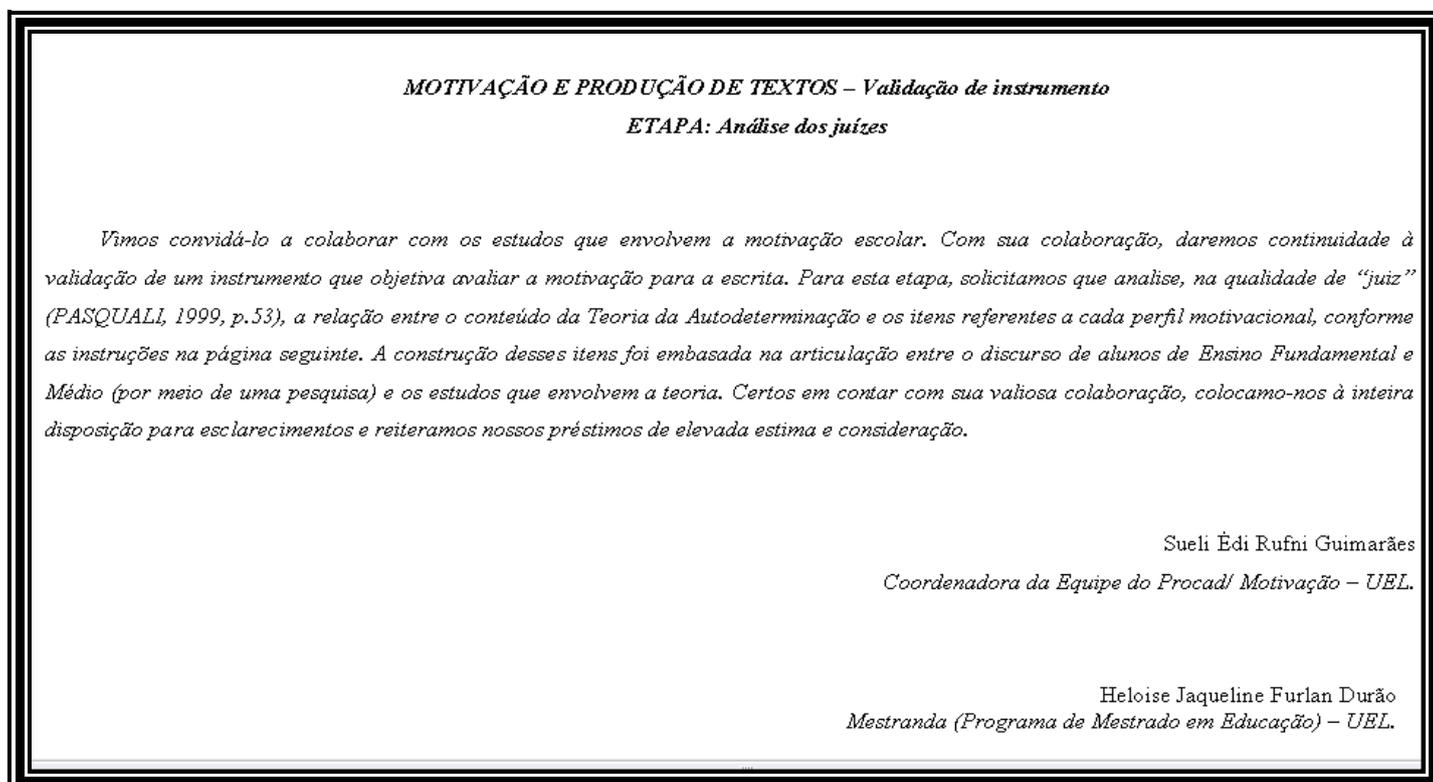
O instrumento utilizado na primeira pesquisa foi o QUESTIONÁRIO 1”, com questões acerca da produção de textos (apêndice D),. Esse instrumento foin constituído de cinco questões abertas sobre a produção de textos na escola: “1- Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que te levam a 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?”. Optou-se por apresentar essas questões abertas para que os alunos tivessem a possibilidade de escrever o que quisessem, como em uma entrevista mais detalhada; porém, escrita.

## 5.4.2 Instrumentos utilizados na segunda etapa

### 5.4.2.1 Instrumento utilizado na análise dos juízes

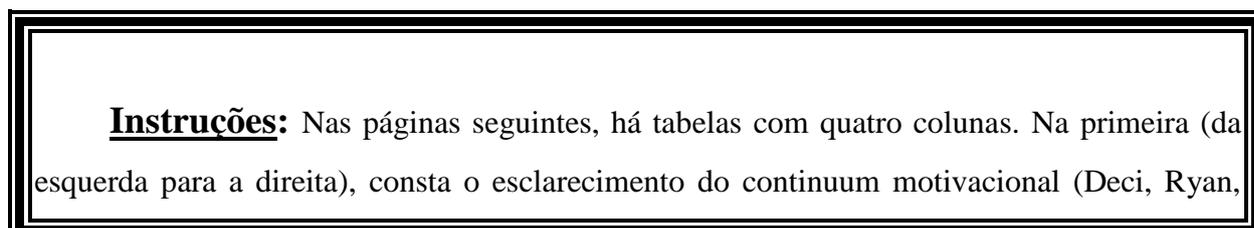
Na segunda etapa, foram analisados os dados e foi desenvolvido um instrumento para a análise dos juízes. Por ser muito extenso (contém 32 páginas), esse instrumento não está aqui anexado, mas está disponível com a pesquisadora e será sintetizado na sequência. Para apresentar esse instrumento aos juízes, utilizou-se a seguinte descrição:

**Figura 10- Fotocópia do instrumento destino à avaliação dos juízes (primeira parte)**



Além disso, foram apresentadas estas instruções para os participantes:

**Quadro 2 – Cópia do instrumento destino à avaliação dos juízes (segunda parte)**



2000; Ryan, Deci, 2000). Há, portanto, nesse espaço, um construto e a explicação baseada na Teoria da Autodeterminação. Na segunda coluna, há os itens com a descrição de comportamentos que expressam esse construto. Na terceira coluna, há um espaço para sua avaliação e na quarta e última para a justificativa da avaliação. Solicitamos que:

I – Leia a descrição e os esclarecimentos sobre cada construto e analise os itens que estão relacionados a essa teoria;

II – Após essa leitura, indique com um SIM (na terceira coluna) se considera que os itens estão relacionadas ao conteúdo exposto, ou seja, se realmente expressam comportamentos relacionados à teoria descrita na primeira coluna. Ou avalie com um NÃO se, a seu ver, não estão relacionados com o conteúdo exposto;

III – Em caso negativo, apresente (na quarta e última coluna) uma justificativa da falta de relação entre o construto e o item mencionado, para que possamos, com suas sugestões, refinar esse instrumento. Se o espaço para a justificativa for insuficiente, use o espaço indicado para as observações (ao final de cada tabela). Nesse caso, especifique o número do item sobre o qual se está continuando a justificativa (por exemplo: “Continuação do item 12: (...)”);

IV – No espaço reservado para observações, você pode incluir os comentários que julgar pertinentes para enriquecer esse trabalho, mesmo que não sejam referentes à justificativa negativa das sentenças.

Nas páginas que seguiram, os juízes tinham, portanto, a descrição do construto e os itens que deveriam ser analisados. Abaixo há, como exemplo, a primeira página desse instrumento:

**Figura 11- Fotocópia do instrumento destino à avaliação dos juízes (terceira parte)**

* A pergunta que direciona a resposta de todos os itens é: <u>Por que você produz textos na escola?</u>			
<b>CONSTRUTO: <u>DESMOTIVAÇÃO</u></b> (22 Itens – 1 a 22)			
EXPLICAÇÃO DA TEORIA	SENTENÇAS	AVALIAÇÃO	JUSTIFICATIVA (EM CASO NEGATIVO)
<p><b>* DESMOTIVAÇÃO:</b> - Ausência de competência, contingência e intenção. É o estado de falta de intenção para agir. Quando a pessoa está desmotivada, falta intencionalidade e um senso de causa pessoal para seus comportamentos, ou seja, ela não percebe em si mesma a origem de suas ações. Resulta da desvalorização da atividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la ou porque a pessoa não acredita que a atividade trará os resultados desejados (DECI, RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000).</p>	1. Sinceramente, não sei por que faço as produções textuais.	( ) Sim ( ) Não	
	2. Na verdade, acho que fazer as produções de textos é uma perda de tempo.	( ) Sim ( ) Não	
	3. Eu não gosto de escrever textos.	( ) Sim ( ) Não	
	4. Eu não escrevo os textos solicitados na escola.	( ) Sim ( ) Não	

#### 5.4.2.2 Instrumento utilizado na análise semântica

Para a realização da análise semântica do instrumento (formulado a partir da análise dos juízes), foi desenvolvido um questionário com a estrutura que segue, o qual era composto por 114 itens. Abaixo está fotocopiada a primeira página desse instrumento, para a visualização do mesmo:

**Figura 12- Fotocópia do instrumento destino à avaliação semântica**

Explique, com suas palavras, as sentenças que seguem.	
<b><u>Por que você escreve textos na escola?</u></b>	
1. Faço os textos para ficar com a matéria em dia.	<input checked="" type="checkbox"/> )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____
2. Não faço as produções porque sei que não tenho facilidade para escrever.	( )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____
3. Escrevo os textos para receber boas notas.	( )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____
4. Sinceramente, não sei por que faço as produções textuais.	( )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____
5. Escrevo os textos para receber elogios dos meus professores.	( )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____
6. Faço as redações para não pensarem que não sei fazer.	( )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____
7. Escrevo os textos porque isso vai ajudar no meu futuro.	( )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____
8. Faço as redações para aprender escrever bem.	( )Compreendida    ( )Gerou dúvida _____

Por meio desse instrumento, foram coletados os dados dos dois grupos participantes (de ensino fundamental e de 8ª série) e foram analisados os itens que deveriam ser alterados, retirados ou acrescentados para a aplicação do piloto, próxima etapa. Os detalhes desses procedimentos estão descritos no tópico 5.5.

#### 5.4.3 Instrumentos utilizados na terceira etapa

Com base nos dados coletados na segunda etapa, foi elaborado um instrumento piloto, o qual foi aplicado em duas séries do ensino fundamental. Por meio desse instrumento piloto, 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. Esses instrumentos estão anexados nos apêndices F (instrumento piloto) e H (instrumento final sugerido após as etapas concretizadas).

## 5.5 PASSOS DA PESQUISA

Como já fora esclarecido, esse trabalho foi desenvolvido em três etapas:

- I. Coleta e análise dos dados preliminares;
- II. Formulação e avaliação dos itens para o instrumento piloto;
- III. Aplicação do piloto e desenvolvimento de um instrumento sugerido para a avaliação da motivação para escrever textos na escola (desenvolvido após as etapas de estudo aqui apresentadas).

### 5.5.1 Passos da primeira etapa

Essa etapa foi desenvolvida para atingir primeiro e segundo procedimentos específicos: “Levantar opiniões de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre o processo de produção de textos desenvolvido nas aulas de língua portuguesa e os motivos que levam os estudantes ao desenvolvimento dessa atividade” e “Apresentar, por meio de uma abordagem quali-quantitativa, reflexões e análises sobre as opiniões levantadas na concretização do objetivo específico”.

Para a coleta de dados, como já fora citado, inicialmente foi apresentada, para cada instituição, uma carta de identificação e o convite para a participação voluntária tanto da instituição como dos estudantes (estes também receberam os termos de consentimento). Após esses procedimentos, foi distribuída a folha com cinco questões sobre a produção de textos na escola (apêndice D). Essas questões tinham o objetivo de tentar extrair do aluno o máximo possível de informações acerca da produção de texto da escola.

#### 5.5.1.1 Reflexões quali-quantitativas sobre as respostas subjetivas dos alunos

Utilizando os dados coletados na primeira etapa da pesquisa, foi analisada cada resposta dos alunos e construída uma reflexão quali-quantitativa que será apresentada

nos resultados e discussão do trabalho (próximo capítulo). Essa etapa foi classificada como quali-quantitativa porque além de uma análise do discurso dos estudantes, também foram apresetados figuras e quadros que buscaram esclarecer, para o leitor, as possibilidades de resposta identificadas e as ocorrências de cada possibilidade nos níveis escolares pesquisados.

### 5.5.2 Passos da segunda etapa

Essa etapa foi desenvolvida para contemplar os procedimentos específicos III e IV: “Por meio da análise das opiniões coletadas (objetivo específico II), à luz da Teoria da Autodeterminação e das instruções de Pasquali (1999), elaborar itens que expressem a realidade do público alvo e a representação comportamental dos construtos analisados sobre a motivação para escrever” e “Contemplar os procedimentos teóricos e experimentais conforme os critérios de Pasquali (1999), na avaliação dos itens formulados – enfatizando a análise teórica dos itens (semântica e de juízes)”. Para um esclarecimento mais detalhado dessa etapa, estão apresentadas as informações em cinco fases: formulação dos itens com base nas respostas dos alunos; realização dos procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (análise de critérios); realização dos procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (comparação com escalas já validadas); realização dos procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (análise de juízes); realização dos procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (análise semântica).

#### 5.5.2.1 Formulação dos itens com base nas respostas dos alunos

Concomitante a essa análise, foram extraídos itens que expressassem os motivos para se escrever textos. Foram levantadas opiniões de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre o processo de produção de textos desenvolvido nas aulas de língua portuguesa e os motivos que levam os estudantes ao desenvolvimento dessa atividade. Como exemplo, podem-se observar as respostas de três alunos da 5ª série do ensino fundamental. A

questão respondida foi: “Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que te levam a escrever as redações?” (primeira questão):

### **Quadro 3 – Exemplo da análise referente às opiniões dos alunos**

1. *“Para a professora ver se você aprendeu. Escrevemos para aprender mais e ganhar nota” (aluna, 10 anos, colégio particular)*
2. *“Porque faz parte da matéria. Os temas e porque é minha obrigação.” (aluno, 10 anos, colégio particular)*
3. *“Eu produzo texto para mim poder aprender pois lá no futuro eu vou precisar. Os motivos são: aprender, se empenhar e ser uma grande pessoa.” (aluna, 10 anos, colégio estadual).*

Ao analisar essas respostas com a finalidade de produzir itens com a expressão dos próprios alunos, foram formulados, por exemplo, os seguintes itens:

### **Quadro 4 – Exemplo da formulação de itens com base nas opiniões dos alunos**

1. *Escrevo textos para a professora verificar se aprendi o conteúdo.*
2. *Produzo os textos para aprender o conteúdo de língua portuguesa.*
3. *Faço as redações para ganhar nota.*
4. *Escrevo os textos porque isso faz parte da matéria.*
5. *Faço os textos porque é minha obrigação como aluno(a).*
6. *Eu produzo os textos porque isso vai ajudar no meu futuro.*

Como se pode inferir, as respostas de 296 alunos sobre a produção de textos na escola possibilitou a formulação de muitos itens, visto que eles apresentavam vários motivos em uma resposta apenas. Foram inicialmente formulados 350 itens. Com o objetivo de diminuir essa quantidade, mas ainda abarcando os tipos de motivação as quais se deseja relacionar (desmotivação, motivação por regulação externa, por regulação introjetada, por regulação identificada/ integrada e motivação intrínseca); foi realizada uma fase dessa segunda etapa contemplando os procedimentos teóricos e experimentais apresentados no tópico 3.4 do presente estudo.

### 5.5.2.2 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise dos critérios e dos contextos para elaboração de itens.

Os itens formulados a partir das respostas dos alunos eram muitos e precisavam ser sintetizados tanto quantitativamente como qualitativamente. Nesse sentido, primeiramente eles foram alisados segundo alguns critérios apontados por Pasquali (1999).

a) critério comportamental: procurou-se selecionar apenas os itens que expressavam um comportamento, na medida do possível para o tema abordado. O autor (PASQUALI, 1999) esclarece que deve permitir ao sujeito uma ação clara e precisa do que se deseja observar;

b) critério de objetividade/ desejabilidade/ preferência: Esse critério, denominado dessas três formas, é esclarecido que não existem, para a análise de comportamentos da personalidade, respostas certas ou erradas. O respondente, portanto, deve poder concordar, discordar ou opinar sobre se tal comportamento convém ou não para ele;

c) critério de simplicidade: foram eliminados os itens que apresentavam duas ideias contidas em uma só expressão, por exemplo: “escrevo porque é um modo de aprender e ganhar nota” (deveria ficar: “escrevo porque é um modo de aprender” e “escrevo para ganhar nota”);

d) critério de clareza: o item deve ser inteligível até para o estado mais baixo da população alvo (no caso, os estudantes de 5ª série do ensino fundamental de escolas estaduais);

e) critério de relevância: a expressão apresentada no item deve ser consistente com o traço definido para análise;

f) critério de precisão: o item deve possuir uma posição definida no contínuo do atributo e ser distinto dos demais itens que cobrem o mesmo construto.

g) critério de variedade: variar a linguagem utilizada, por exemplo, não começar todas com “Escrevo porque...” de formular itens favoráveis e desfavoráveis para evitar respostas estereotipadas;

h) critério de modalidade: não utilizar expressões extremas, como “excelente”, “miserável”, etc.

i) critério de tipicidade: formar frases com expressões condizentes (típicas) com o atributo (a beleza não é pesada, nem grossa, nem nojenta).

j) critério de credibilidade: o item deve ser formulado de modo a que não apareça sendo ridículo, despropositado ou infantil. Itens com essa última caracterização podem fazer com que algumas pessoas se sintam ofendidas.

Após essa observação, os itens também foram conferidos com escalas já validadas, como a de Ryan e Connel (1989), essa escala está apresentada no anexo 1. Por meio da verificação dessas escalas, foi possível acrescentar e/ou reformular alguns itens para o instrumento construído.

Depois de colocar em prática esses critérios e de comparar as escalas foi possível reduzir a quantidade de itens de 350 para 143 itens. É relevante citar que, mesmo após a análise dos itens conforme se nota nos critérios de Pasquali (1999) muitos ainda poderiam ser excluídos, por estarem semelhantes, por exemplo. Contudo, eles foram deixados de forma mais extensiva para a análise dos juízes, que apresentaram suas considerações acerca do que já fora construído.

### 5.5.2.3 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise dos juízes.

Esses 143 itens foram repassados, sendo assim, aos juízes (especialistas da área de motivação). Os itens e os construtos referentes a eles foram direcionados a esses juízes para que pudessem “garantir a validade teórica dos itens desenvolvidos”. A avaliação dos juízes foi realizada da seguinte forma: os itens formulados de acordo com a Teoria foram apresentados a três pesquisadores da área da motivação, os quais avaliaram se eles eram pertinentes aos construtos a ele relacionados, ou sejam, se os itens evidenciavam comportamentos do traço que se desejava avaliar. No tópico 5.4.2.1 já foi apresentado o instrumento usado nessa etapa, por meio da observação do instrumento é possível ter uma visão mais clara do que fora realizado. As análises dessa etapa estão no capítulo seguinte.

#### 5.5.2.4 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise semântica.

Do mesmo modo como foi efetivada a avaliação dos juízes, realizou-se a avaliação semântica dos itens construídos objetivando refinar o instrumento. Após a verificação das anotações dos juízes, foi possível compilar o questionário, que ficou com 114 itens. A avaliação semântica tem como objetivo verificar se há compreensão dos itens, se estão claros, coerentes e se são valorizados pelos diferentes níveis para os quais o questionário final será direcionado.

Essa ação foi realizada com dois grupos de 4 alunos: um com alunos do Ensino Fundamental (5ª a 7ª séries) e um com alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Mais uma vez, reforça-se que se selecionou esses alunos aleatoriamente, na instituição que se disponibilizou no período citado e com o seguimento dos procedimentos éticos também mencionados. É indicado o trabalho com grupos de diferentes níveis tanto para verificar se os itens são inteligíveis para o estrato mais baixo da população meta e se são elegantes suficientemente para serem apresentados com consonância para a amostra mais sofisticada.

Já foram também apresentados os participantes dessa etapa, bem como os instrumentos utilizados, o que esclarece a metodologia empregada. Os alunos apresentaram várias considerações acerca dos itens, as quais foram anotadas e apresentadas no capítulo referente aos resultados.

#### 5.5.3 Passos da terceira etapa

Para refinar o instrumento e finalizar a elaboração de uma sugestão final de avaliação da motivação para escrever, aplicou-se o instrumento piloto constante no apêndice F. Já foram especificados o local da coleta e os participantes, mas é relevante ratificar que essa etapa foi realizada para continuar a garantia das propriedades semântica e estrutural do instrumento, contemplando os dois últimos procedimentos específicos “Aplicar um instrumento piloto para dar continuidade à avaliação semântica do instrumento” e “Sugerir um instrumento conclusivo para avaliar a motivação para escrever textos na escola.”

### 5.5.3.1 Aplicação do instrumento piloto

Ao aplicar esse instrumento, foi ressaltado que os alunos poderiam escrever o que achavam das questões, se eram coerentes ou não, interessantes ou não. Assim eles o fizeram. Além disso, nessa etapa foi possível conferir que ainda havia muitos itens no questionário, os alunos reclamaram muito dessa extensão e alguns não conseguiram completar as respostas no período de uma aula.

### 5.5.3.2 Sugestão de um instrumento final

Por meio dessa análise e de todas as constatações feitas com a leitura e as reflexões sobre as respostas dos alunos, foi possível sugerir um instrumento mais sucinto para avaliar a motivação para escrever textos (constante no apêndice H), que apresenta a possibilidade de alguns itens a serem acrescentados/relacionados, os quais avaliam o contexto em que a produção ocorre, bem como o destino que é dado aos textos. Esse último instrumento tem 40 itens para avaliar a motivação para escrever e outras três escalas que poderiam ser aplicadas juntamente com o primeiro, para que fossem analisadas as relações possíveis entre esses dados.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS, A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E A DISCUSSÃO

Ao observar os dados coletados no questionário preliminar (questionário 1), foi possível notar uma riqueza muito expressiva dos dados, os quais não poderiam ficar sem uma avaliação mais detalhada. Desse modo, na sequência, constam os tópicos divididos em três etapas, conforme consta na metodologia. Primeiramente há uma apresentação sobre a coleta dos dados e sobre a análise quali-quantitativa das observações feitas sobre as respostas dos alunos. Depois, há a apresentação dos resultados referentes à elaboração do instrumento, em que foram detalhados os seguintes passos: formulação dos itens com base nas respostas dos alunos; procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (ANÁLISE DOS CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE ITENS); procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (COMPARAÇÃO COM ESCALAS JÁ VALIDADAS); Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (ANÁLISE DOS JUÍZES); Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (ANÁLISE SEMÂNTICA). Por fim, há os resultados e a discussão acerca da terceira etapa, com as seguintes fases: aplicação do instrumento piloto e sugestão de um instrumento final.

### 6.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO REFERENTES À PRIMEIRA ETAPA

Para coletar os dados dos alunos, foram aplicadas cinco questões sobre a produção de textos na escola (apêndice D). Essas questões já foram mencionadas e no tópico anterior foi apresentada uma reflexão acerca dos dados coletados por meio da análise delas.

Essas questões tinham o objetivo de tentar extrair do aluno o máximo possível de informações acerca da produção de texto da escola. Muitas vezes, perguntando diretamente (como na questão 1) o aluno pode responder algo pouco elaborado, mas em outras respostas apresentar informações muito ricas. Com a questão 2, pretendeu-se conhecer

o sentimento dos estudantes acerca da produção de textos. Na questão 3, pretendeu-se conhecer um pouco do processo de produção de textos em sala de aula. Na questão 4, procurou-se identificar o que é feito com os textos e na questão 5, foram coletadas informações sobre o gostar ou desgostar de produzir textos.

Sobre a análise dos dados referentes ao questionário preliminar, é relevante citar que procurou-se apresentar informações objetivas (quadros e figuras) comumente às subjetivas. Notou-se essa necessidade tendo em vista o fato de terem sido muitos alunos questionados e muitos deles apresentaram respostas semelhantes ou iguais, que puderam ser agrupadas para uma visualização global das possibilidades de respostas observadas. Entretanto, quando se pensa em figuras (gráficos) e quadros (tabelas), logo remete-se a uma quantia exata, o que não foi possível efetivar tornando os dados subjetivos desse questionário em dados objetivos. Para esclarecer essa informação, há um exemplo a seguir.

Ao analisar as respostas referentes à primeira questão do questionário: “Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que o levam a escrever textos?”, percebeu-se que em uma única resposta dos alunos, poderiam ser observados mais de um motivo para escreverem textos. Como a resposta era aberta e havia um bom espaço para escreverem, eles realmente expressaram (e isso foi muito bom) o que sentiam sobre a atividade de produção.

Sendo assim, em uma das respostas, por exemplo, notou-se o seguinte texto (escrito da forma como fora apresentado pela aluna da 8ª série do ensino fundamental, de um colégio estadual da região central):

**Quadro 5 – Exemplo da análise referente às opiniões dos alunos – diversos conteúdos em uma resposta**

*“Porque a professora manda, e vale nota e também da um motivo para mim escrever mais, aprender a linguagem melhor.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*

É possível notar três motivos para que ela produza um texto: o fato de a professora mandar/pedir (o que foi extremamente citado nas respostas), o fato de valer nota (igualmente mencionado com ênfase) e, por fim, o fato de auxiliar o desenvolvimento da linguagem. Desse modo, ao tabelar as respostas, o ideal seria apresentar que ocorreram três

possibilidades em uma resposta apenas. Assim sendo, já é possível perceber que o número de possibilidades observado foi maior que o número exato de alunos entrevistados.

Para um maior esclarecimento, outro exemplo pode ser apresentado. Abaixo está a resposta de uma aluna também da 8ª série do ensino fundamental, mas agora de um colégio particular da região oeste. Essa resposta é referente à última questão do questionário: “Você gosta de escrever textos na escola? Por quê?”

**Quadro 6 – Exemplo da análise referente às opiniões dos alunos – diversos conteúdos em uma resposta**

*“Não, porque escrever textos para mim é inútil, não me motiva a nada, e cansa minha mão.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

Ao observar esse texto, nota-se que a resposta é negativa; porém existem três justificativas para essa negação: o fato de os textos serem inúteis, o fato de serem demotivadores (ou de não a motivarem a nada) e o fato de cansar a mão da estudante. Dessa forma, quando os dados foram passados para os quadros ou para os gráficos/as figuras, sentiu-se a necessidade de apresentar essas três justificativas separadamente.

Com esses exemplos, nota-se, portanto, que o número de possibilidades de respostas apresentados não é igual ao número de alunos entrevistados. Na realidade, ratifica-se, assim, que não se deseja realizar uma análise de porcentagem ou mesmo estatística em torno das entrevistas realizadas, até porque para isso seria necessária uma coleta diferenciada dos dados, com números iguais dos entrevistados de cada série, por exemplo.

A intenção de apresentar tais respostas em números foi de facilitar, para o leitor, a visualização geral dos dados obtidos, o que não seria possível com a simples (porém relevante, necessária e importante para o presente estudo) análise acerca de algumas respostas que se destacaram e, do mesmo modo, seria inconveniente apresentar todos os dados da forma como foram coletados para que o leitor os lesse, por ser muito extenso (porém está à disposição para os que se interessarem).

Como já foram esclarecidos os métodos utilizados para a análise dos dados, abaixo seguem as observações, apresentadas conforme a sequência de questões (1 a 5) do questionário

### 6.2.1 Análise das respostas referentes à questão 1: “Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que o levam a escrever as redações?”

Ao observar as respostas a essa questão, notou-se uma resposta não tão evidente do dia a dia do ensino da linguagem (afirmo tal ocorrência como sendo professora de língua portuguesa): “faço os textos porque o professor pede/manda/solicita”. Algo tão óbvio (se os alunos fazem alguma atividade é porque esta foi solicitada), mas que não é correntemente ouvido em sala de aula. Normalmente, escutam-se os alunos falarem: “só faço porque vale nota” ou “escrevo porque quero passar na disciplina”. Por ter sido a resposta mais citada pelos estudantes, pode-se inferir que a postura do professor, sua conduta e “suas solicitações” são de suma importância para o processo de produção de textos, como ressaltam (...) em suas pesquisas citadas anteriormente. No quadro abaixo, podem ser observadas as possibilidades de respostas e as respectivas ocorrências verificadas nessa questão.

**Quadro 7 – Dados quantitativos sobre a questão 1: “Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que o levam a escrever as redações?”**

1 - Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que o levam a escrever as redações?								
POSSIBILIDADES/ RESPOSTAS	SÉRIES E RESPECTIVAS OCORRÊNCIAS							
	5ª	6ª	7ª	8ª	1º EM	2º EM	3º EM	TOTAL
<i>Para aprender os conteúdos/ para progredir (na língua/ na vida)</i>	14	9	15	13	11	10	20	92
<i>Porque gosto de escrever/ acho interessante/ acho legal</i>	2	0	0	2	2	2	0	8
<i>Para me preparar para o vestibular</i>	0	1	4	5	11	9	4	34
<i>Porque vale nota/ para passar de ano</i>	9	21	22	35	37	9	9	142
<i>Porque o professor pede /manda /solicita</i>	14	18	17	28	10	10	11	108
<i>Porque é minha obrigação como aluno(a)/ sou obrigado(a)</i>	1	2	10	11	14	4	1	43
<i>Para evitar ser castigado (evitar punição dos professores, do colégio, dos pais )</i>	0	1	2	1	1	0	0	5
<i>Não faço, é uma atividade muito chata.</i>	2	0	0	2	2	2	0	8

Pode-se observar que além da solicitação do professor, a nota ainda é fator determinante na construção dos textos por parte dos alunos. Para ratificar tais informações, algumas respostas dos alunos podem ser lidas abaixo (transcritas do modo como os alunos escreveram-nas, com as inadequações linguísticas, quando houver).

**Quadro 8 – Opiniões de alunos sobre os motivos para escrever textos na escola – ênfase na postura do professor**

1. *“Pois sou obrigado para ganhar nota e conseqüentemente passar de ano. Basicamente só um motivo: nota.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*
2. *“Eu produzo textos pois a professora manda e porque vale nota, se não fosse obrigado para ganhar nota eu não escreveria.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*
3. *“Produzo os textos para a escola, pois são atividades que valem nota e que devem ser feitas para termos um bom desempenho em nossas notas de português.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*
4. *“Porque eu gosto e também porque vai de tarefa. Minha vontade é para ganhar mais nota na escola.” (aluno, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*
5. *“No final do ano quero passar, intaum tem que fazer oque a Professora fala.” (aluno, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*
6. *“Eu produzo porque o professor pede. Os meu motivos é para ganhar nota! HaHa” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*
7. *“Por que eu gosto, mais a maioria das vezes para ganhar nota. É que a Professora fica em cima falando até agente começar a escrever, dependendo do assunto eu faço porque me interessa.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*
8. *“Por mando dos professores. Para alcançar as notas pretendidas mas apesar disso eu gosto de textos.” (aluna, 17 anos, 1º ensino médio, colégio estadual)*
9. *“Pois a professora pede, mas eu gosto de fazê-los.” (aluna, 16 anos, 2º ensino médio, colégio estadual)*
10. *“Por que a professora pede para nós produzir texto. Porque se não escrever nós não ganha nota, e pro outro lado é legal escrever redações além de vc ganhar nota sua família fica orgulhosa com vc.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio estadual)*
11. *“Porque a professora pede se a gente não fazer ela tira nota. Quando eu começo a escrever eu se empogo e continuo escrevendo se deixar eu vou longe.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio estadual)*

Pode-se perceber que, nas respostas um a seis, o que se destaca para a produção é apenas ganhar a nota equivale à atividade e/ou passar de ano. Não são apresentadas outras manifestações sobre o aprendizado que decorre dessa atividade. Portanto,

verifica-se, assim, uma motivação extrínseca que pode não estar contribuindo para o efetivo aprendizado por meio dessa atividade.

Na resposta número seis, fica, ainda, nítida a relação de dependência dos alunos perante à postura tomada pelo professor, visto que a aluno afirma que faz o texto porque a professora é insistente, fica “em cima” esperando a realização da atividade.

Nas três respostas seguintes, pode-se subentender que mesmo sendo uma atividade cobrada exaustivamente e valendo nota, eles gostam de escrever. Ou seja, os conectivos “apesar disso”, “mas” e “por outro lado” estabeleceram uma opção entre a postura tomada diante da atividade em sala de aula: o fato de ser algo cobrado, que vale nota – e o gosto que os alunos tem pelas atividades (que continuam tendo, *mesmo com* a cobrança e a pontuação exigida). A número 10 ainda evidencia a necessidade de ser valorizada pela família por meio da produção de textos, o que será mais abordado no tópico seguinte.

Não somente posturas assim foram observadas, como se pode notar nos quadros. Muitos alunos expuseram a vontade de escrever para aprender, ou mesmo classificaram a atividade como sendo “legal”.

**Quadro 9 – Opiniões de alunos sobre os motivos para escrever textos na escola – ênfase na visão positiva do processo de escrita**

1. *“Produzo textos na escola porque acredito que é essencial para o meu aprendizado e para a elaboração de boas estruturas textuais, além de ajudar a expor argumentos ou criar textos narrativos, o que penso, que será muito útil em minha vida. Escrevo também porque gosto.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

2. *“Na minha opinião eu gosto muito. No começo eu só fazia mesmo porque era um ensino na escola mais com o tempo passei a gostar. Até que é bom para atender cada vez mais porque cada texto é uma coisa nova que se aprende.” (aluna, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*

3. *“Por que é muito legal, a gente escrever o que se passa pela cabeça é muito gostoso, o motivo de eu escrever textos a maioria são textos que fazem parte da minha vida ou até de minhas amigas.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*

4. *“Eu produzo os textos porque eu gosto de criar saber que aqueles textos que eu faço vai me ajudar no futuro.” (aluno, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*

5. *“Eu escrevo texto para ganhar nota e abrir meu pensamento. Os motivos são pela nota e fluído da mente.” (aluno, 16 anos, 7ª série, colégio estadual)*

Dentre as respostas observadas, chamaram, também, a atenção, algumas que apresentaram os motivos de escrever textos apenas voltados a uma evitação de punição e/ou porque são obrigados a realizar tal atividade, como se pode notar abaixo.

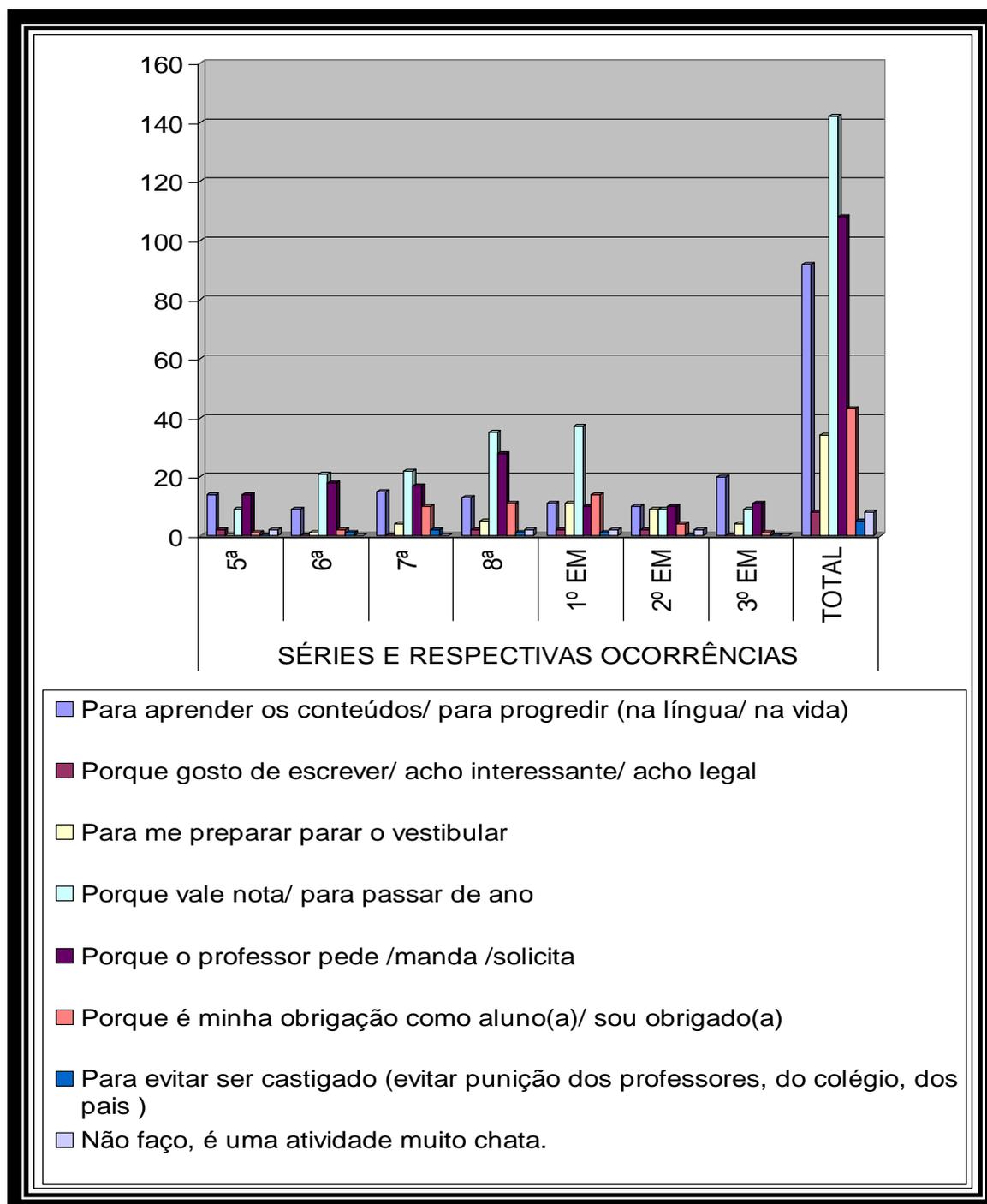
**Quadro 10 – Opiniões de alunos sobre os motivos para escrever textos na escola – ênfase na nota**

1. *“Porque eles são solicitados e valem nota. A pontuação, o aprendizado e para o vestibular daqui alguns anos. E ficamos na assistência de alunos se não o fizermos.”* (aluno, 12 anos, 7ª série, colégio particular)
2. *“Porque se eu não os produzir, perco nota e fico de castigo. O motivo é que não quero perder o computador, a televisão e o videogame.”* (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)
3. *“Pois vale nota e também porque meu pai briga se eu não faço.”* (aluno, 14 anos, 1º ensino médio, colégio particular)
4. *“Porque eu sou obrigado, eu sou obrigado.”* (aluno, 13 anos, 7ª série, colégio particular)

O discurso exemplificado pela fala desses alunos denota que a motivação introjetada está presente e exerce influência na atitude dos alunos perante a produção de textos. Como fora apresentada inicialmente, enquanto na regulação externa o controle do comportamento vem das consequências contingentes, que são administradas por outras pessoas, na regulação introjetada as consequências contingentes são administradas pela própria pessoa. São exemplos as contingências de auto-valor (orgulho) ou de ameaças (vergonha ou culpa).

Essa motivação por regulação introjetada representa uma internalização parcial na qual as regulações estão na pessoa mas não se tornaram parte do conjunto integrado de motivações, cognições e emoções que constituem o *self*. Pelo fato de não terem sido assimiladas pelo *self*, os comportamentos resultantes de regulações introjetadas não são autodeterminados. Elas são interessantes porque estão dentro da pessoa, mas são relativamente externas ao *self* (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000). Além de observar mais atentamente alguns discursos desses alunos, é interessante notar a mudança que ocorre no decorrer das séries. Abaixo, notam-se as possibilidades de resposta observadas e as ocorrências verificadas, conforme a sequência dos níveis escolares:

**Figura 13 – Comparação das séries e principais respostas à questão 1**



Pelo que pode ser notado na figura, a relação com a nota é mais saliente nas 8ª séries e no 1º ano do ensino médio. Justamente nesse período, há um excesso de conteúdos e ao serem trabalhados os textos de modo a contemplar apenas fatores linguísticas e o alcance de notas, perde-se a oportunidade de otimizar a atividade, ressaltar os pontos positivos e relacionados com a vida real do aprendiz nessa fase. Nessas mesmas séries foi possível verificar, também, um interesse pelo texto devido ao vestibular, o que não foi citado com

tanta ênfase nem no 3º ano do ensino médio, quando se esperava uma relação maior com os concursos. Também mediando a faixa etária mencionada, de 7ª ao 1º ano do ensino médio, nota-se uma ênfase no fato de essa atividade ser uma obrigação, o que se relaciona com o que fora apresentado anteriormente. Um dado interessante também é a constante relação da escrita como sendo algo necessário para progredir, como sendo um conteúdo interessante. No 3º ano do ensino médio, tal informação é destacada.

### **6.2.2 Análise das respostas referentes à questão 2: “Como você se sente ao escrever textos?”**

Muitas foram as possibilidades de resposta observadas com relação à questão 2. Isso indica que os alunos veem a necessidade de expressar o sentimento deles com relação à produção textual, visto que o questionário era aberto e poderiam escrever o que sentissem necessidade. No Quadro 2 é possível notar uma relação das principais possibilidades de resposta e das ocorrências referentes a elas, nos sete níveis escolares pesquisados (5ª série do ensino fundamental a 3º ano do ensino médio).

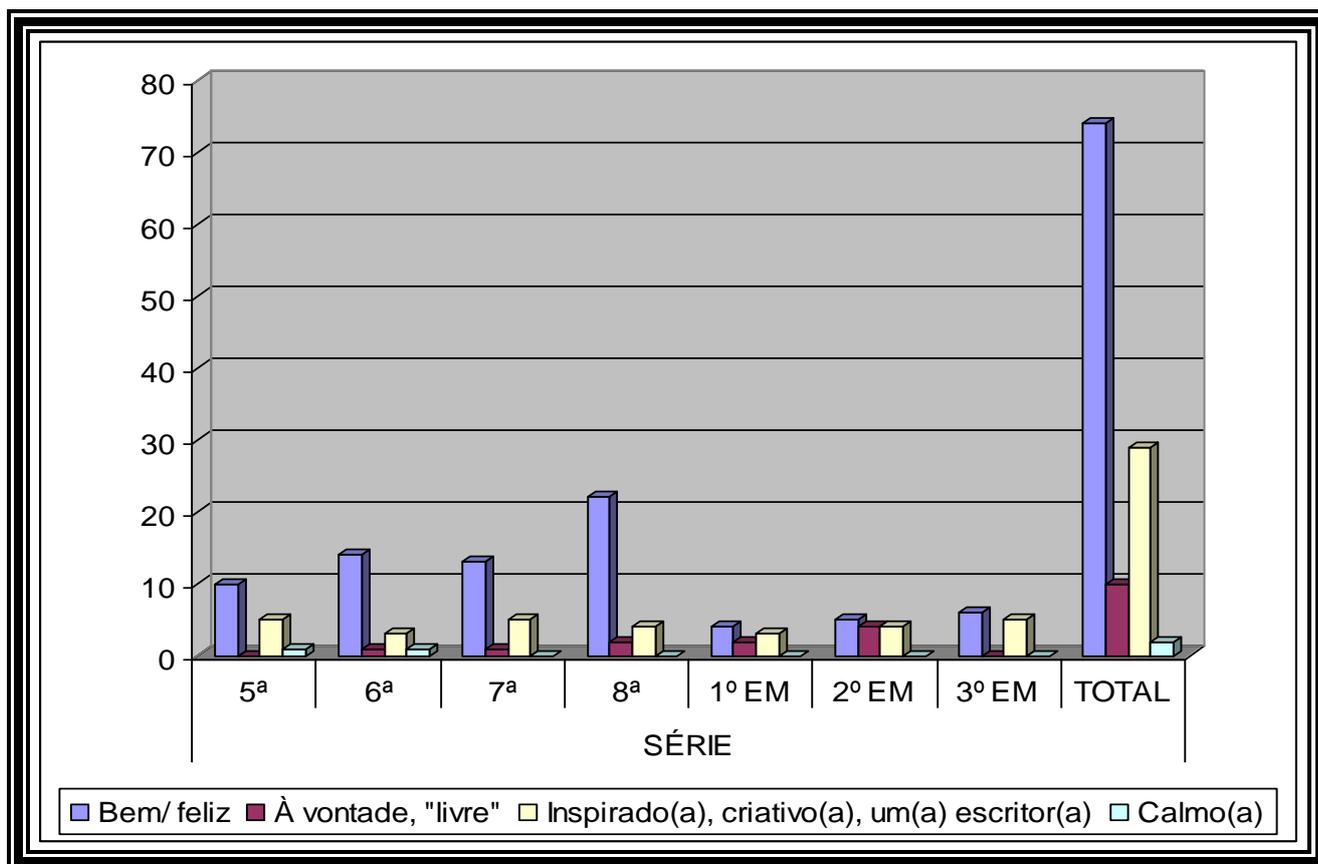
**Quadro 11 – Dados quantitativos sobre a questão 2: “Como você se sente ao escrever textos?”**

2 - Como você se sente ao escrever textos?								
POSSIBILIDADES/ RESPOSTAS	SÉRIES E RESPECTIVAS OCORRÊNCIAS							
	5ª	6ª	7ª	8ª	1º EM	2º EM	3º EM	TOTAL
<i>Bem/ feliz</i>	10	14	13	22	4	5	6	74
<i>À vontade, "livre"</i>	0	1	1	2	2	4	0	10
<i>Inspirado(a), criativo(a), um(a) escritor(a)</i>	5	3	5	4	3	4	5	29
<i>Calmo(a)</i>	1	1	0	0	0	0	0	2
<i>Pensativo(a)/ observador(a)</i>	0	0	1	0	0	0	0	1
<i>Normal</i>	4	8	6	9	2	5	5	39
<i>Nada</i>	0	2	1	1	4	0	0	8
<i>Depende do tema</i>	1	2	5	12	8	3	3	34
<i>Mal</i>	2	8	4	5	11	0	4	34
<i>Nervoso(a)/ irritado(a)</i>	2	1	2	2	9	2	1	19
<i>Confuso(a)/ com dificuldades</i>	0	1	2	2	1	1	2	9
<i>Entediado(a)</i>	1	1	2	4	9	0	0	17
<i>Apressado(a)/ ansioso(a)</i>	0	0	1	1	2	1	0	5
<i>Sem imaginação/ competência</i>	0	0	1	1	1	1	2	6
<i>Cansado(a)</i>	2	2	5	1	6	0	1	17
<i>Com preguiça</i>	2	1	1	0	0	0	0	4
<i>Com a mão doendo</i>	0	3	2	2	1	0	0	8

Esse quadro permite notar que uma grande parcela dos alunos afirmou sentir-se “bem” ao escrever redações. Apesar de essa ser uma expressão um tanto quanto vaga, pode-se deduzir que esses que responderam dessa forma têm um sentimento positivo com relação ao processo de produção de textos o que favorece a execução do mesmo. Além disso, um número também expressivo foi possível ser notado ao se observarem as respostas “sinto-me inspirado(a)”, “à vontade (livre)” e “inteligente/capaz”, o que indica uma motivação intrínseca ou identificada/integrada. Esse é o processo mediante o qual a pessoa reconhece e aceita o valor subjacente a um comportamento. Por identificar-se com o valor do comportamento, a pessoa tem essa regulação mais internalizada e a aceita como sua.

Para uma visualização mais clara dos dados apresentados no quadro, optou-se por apresentar os três focos de resposta relacionados aos níveis de escolaridade. Primeiramente aqueles considerados “positivos” (bem/feliz; à vontade/livre; inspirado(a); criativo(a); um(a) escritor(a); calmo(a). Após a apresentação dos dados objetivos, constam algumas respostas escritas dos estudantes, que reforçam tais possibilidades apresentadas:

Figura 14 – Comparação das séries sobre aqueles que se sentem bem ao escrever textos

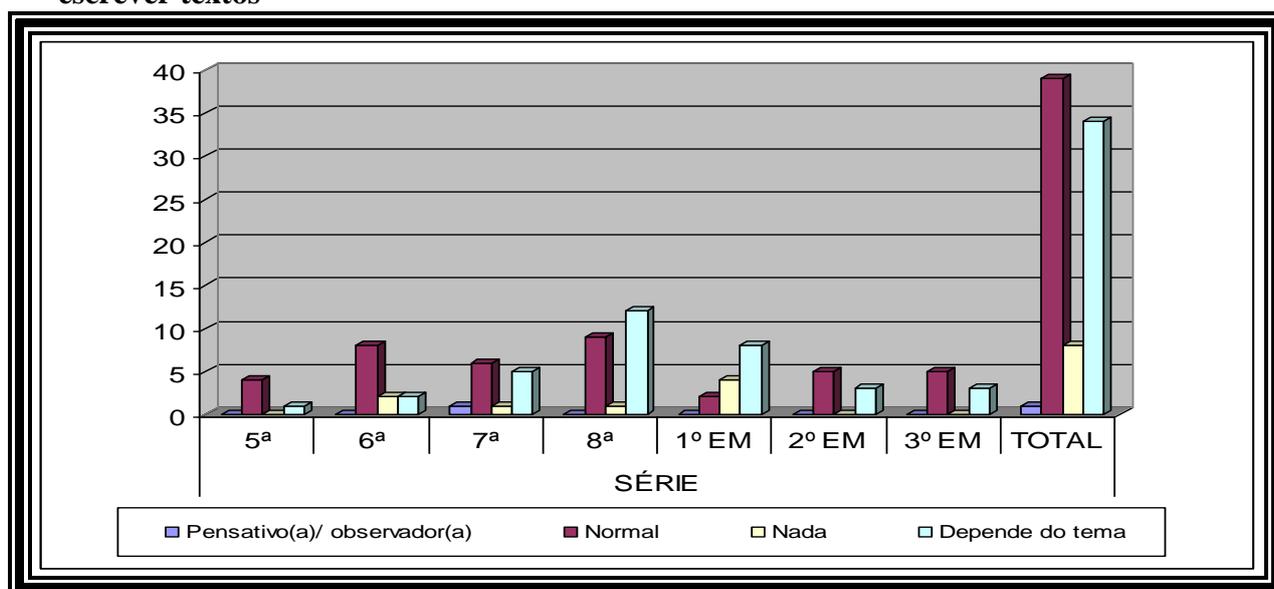


Quadro 12 – Opinião dos alunos que se sentem bem ao escrever textos

1. *“Eu me sinto como uma escritora.” (aluna, 10 anos, 5ª série, colégio estadual)*
2. *“Eu me sinto feliz por que eu tiro as ideias da minha cabeça e passo para o papel.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*
3. *“Quando são histórias inventadas eu me sinto como um personagem da história, me sinto como se fizesse parte das histórias.” (aluna, 13 anos, 6ª série colégio estadual)*
4. *“Me sinto na história.” (aluno, 12 anos, 6 série, colégio estadual)*
5. *“Eu me sinto inspirada, como se eu estivesse na história e agisse na vida do personagem.” (aluna, 12 anos, 7 série, colégio particular)*
6. *“Me sinto livre para ir onde for, escrever é uma forma que achei para fugir da mesmisse de uma vida normal e poder viajar sem medo.” (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

De um modo também “vago”, outros alunos indicaram que sentem-se de modo “normal”, o que apresenta uma certa indiferença pela atividade, visto que ela não está motivando sentimentos mais pontuais (positivos ou negativos) relacionados à sua prática. A esses dados, foram agrupados aqueles que disseram sentir “nada” e e/ou que o sentimento depende do tema proposto:

**Figura 15 – Comparação das séries sobre aqueles que se setem “indiferentes” ao escrever textos**



**Quadro 13 – Opinião de alguns alunos que se setem “indiferentes” ao escrever textos**

1. *“Me sinto normal, pois não faz nenhuma diferença para mim escrever sobre algo que não me interessa.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio particular)*
2. *“Normal, pois não afetam a minha vida.” (aluna, 12 anos, 7ª série, colégio particular)*

Não é possível afirmar um “motivo” exato que leve a esse sentimento, porém pode-se inferir que os alunos sentem-se mais atraídos por escrever temas que sejam relacionados com a prática deles, o dia a dia dos estudantes. Isso pode ser confirmado pela resposta expressiva, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e nas séries do ensino médio, evidenciada na possibilidade “depende do tema”. O discurso de alguns alunos

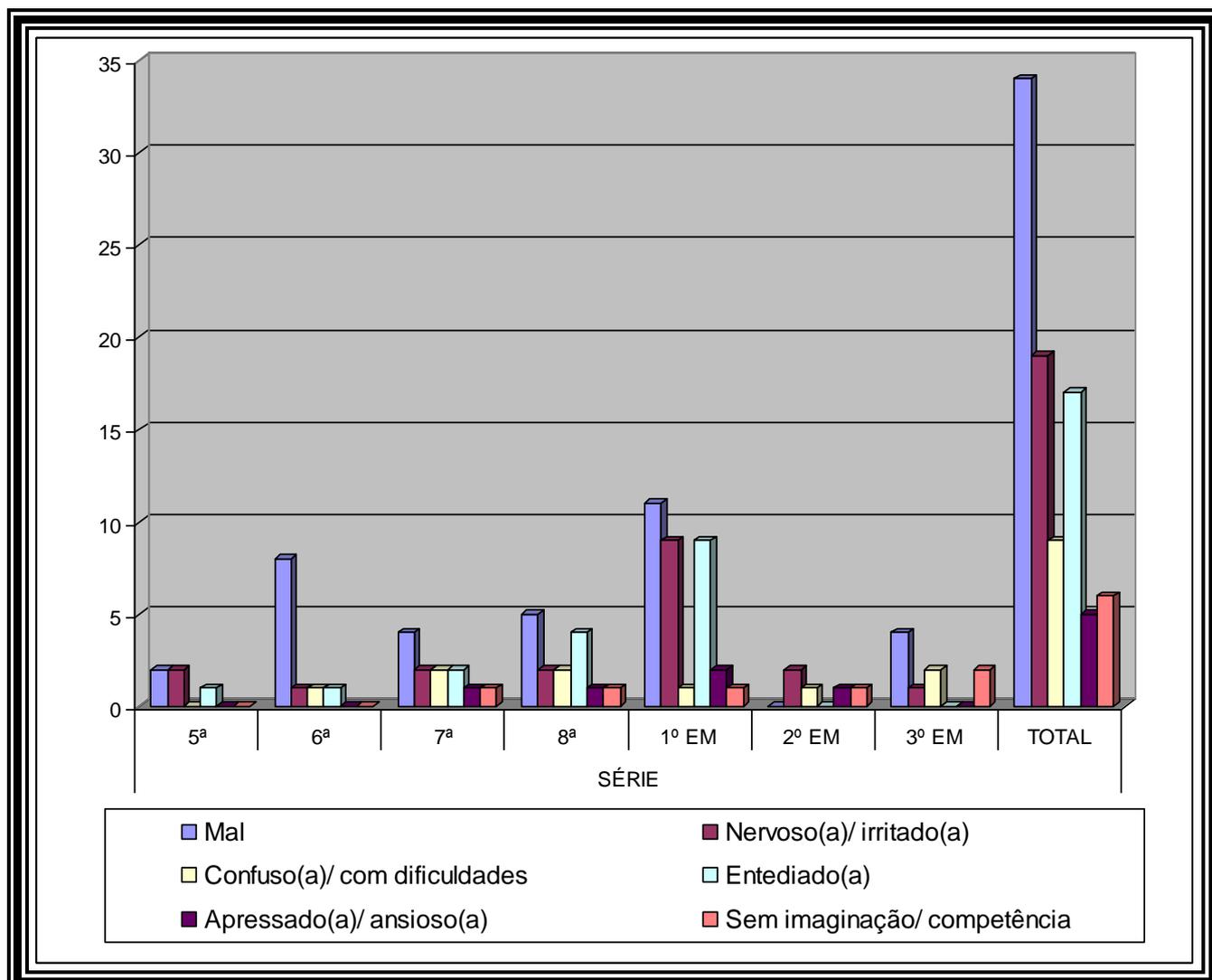
dos quais representam esse número considerável (aqueles que relataram a dependência do tema) é apresentado abaixo:

**Quadro 14 – Opinião de alguns alunos que dizem depender do tema para terem algum sentimento perante a produção de textos**

<p>1. <i>“Me sinto no mundo do personagem que eu estou escrevendo, quando eu gosto do tema ou quando é livre o tema. Quando é um tema que não gosto, me vejo forçada a pensar sobre um tema que não quero.” (aluna, 12 anos, 7ª série, colégio particular)</i></p> <p>2. <i>“ Me sinto bem, mas quando eu escolho o tema e não há regras para escrever e na vale nota.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio particular)</i></p> <p>3. <i>“Depende do tema que eu vou escrever, se eu gostar do tema é muito bom escrever e eu não consigo parar de escrever, mas quando o tema não é algo que eu gosto, eu acho muito chato escrever.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)</i></p> <p>4. <i>“Depende muito do tema. Se for algo que eu gosto, tipo músicas, poesias, família, etc, aí desse modo eu me sinto bem, porque estou me desabafando com um papel que pode valer mais do que certas pessoas.” (aluna, 18 anos, 3ª ensino médio, colégio estadual)</i></p>
--

Entretanto, um número também expressivo de alunos apresentou um sentimento negativo relacionado ao processo de produção, afirmando que se sentem “mal”, “nervoso(a)/ irritado(a) – com dor de cabeça/ tenso(a)”, “confuso(a)”, obrigado(a), “desanimado(a)”, indeciso(a)”, como vontade ir embora/apressado(a)/ansioso(a)”, “sem competência/ sem imaginação”. É relevante citar que apesar da diferença semântica entre as expressões “quero ir embora”, “sinto-me apressado(a)” e “sinto-me ansioso(a)”, bem com outra: sinto-me “nervoso(a)/ irritado(a) – com dor de cabeça/ tenso(a), elas foram agrupadas devido à baixa frequência e por serem semelhantes (ratificando: porém, diferentes). Essas e outras, como indeciso(a), obrigado(a), com dor de cabeça, podem não ter sido tão citadas, mas o “todo” que representa um sentimento desfavorável com relação à atividade é preocupante, como se nota na figura 16 abaixo e vem seguido de algumas respostas destacáveis dos alunos:

**Figura 16 – Comparação das séries sobre aqueles que se sentem mal ao escrever textos**



**Quadro 15 – Opinião de alguns alunos que se sentem mal ao escrever textos na escola**

1. *“Me sinto desanimada, pois produzir textos não me motiva a nada. Isso para mim é fato.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

2. *“Eu me sinto entediado porque as propostas não são interessantes e não gosto de ficar inventando uma história, muito menos me preocupar se o texto tem coerência à proposta, mínimo de linhas, etc.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

3. *“Bom, quando eu era pequeno gostava, porém, atualmente me sinto cansado escrevendo certos textos, eu perdi o prazer de fazer redações também proque os temas atuais são muito chatos, então não estou gostando muito e sinto cansaço ao escrever textos.” (aluno, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

4. *“Mau pois sei que ao inves de eu fazer textos eu poderia estar com meus amigos, e raiva também pois os temas são difíceis de ter o que escrever, tédio, pois é muito chato escrever.” (aluno, 14 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

5. *“Se escrevo por vontade própria, gosto do que faço. Se escrevo para a escola, tento fazer rápido para ir fazer outra coisa.” (aluna, 14 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

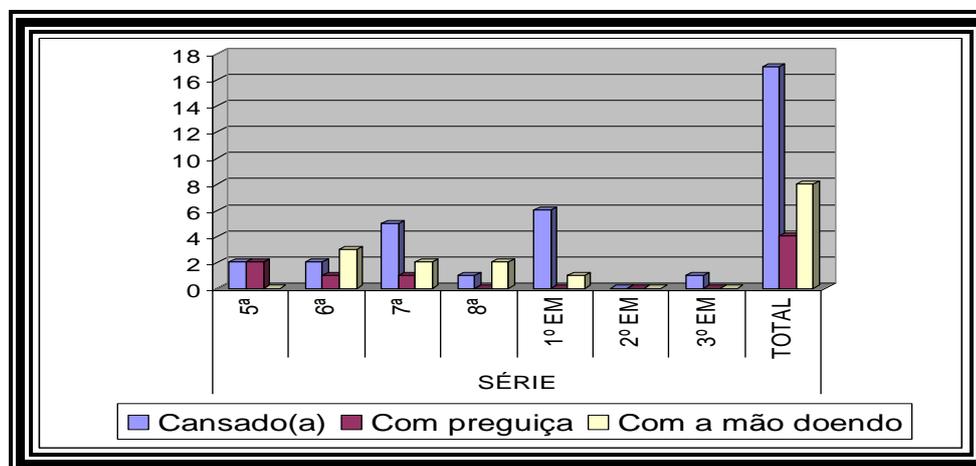
6. *“Mal, com raiva, com fome e feliz por ter motivo ao chingar a professora.” (aluno, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

Salienta-se que não se deseja focar os números representativos de tais estudantes, porém é interessante perceber que a maioria desses entrevistados apresentaram um sentimento negativo frente à atividade de escrita e tal afirmação, nesse contexto, precisa ser analisada e questionada, ou seja, será essa uma realidade da região de Londrina? Estudos que abordem esse aspecto podem ser realizados.

Um outro sentimento que chamou a atenção foi a afirmação (negativa) que muitos alunos fizeram como a atividade de escrita sendo puramente física e, ainda assim, desgastante: “sinto-me cansado(a)”, como “sinto-me com mão doendo”, esta última mais especificamente relacionada à atividade física de escrever (o movimento das mãos).

Chamou a atenção essa informação também quando foram analisadas as respostas da última questão, que serão focadas mais adiante, mas por ora pode-se adiantar que muitos expressaram não gostar de produzir textos porque “a mão dói”.

**Figura 17 – Comparação das séries dos alunos que relacionam a escrita apenas a uma atividade motora**



Percebe-se que, assim, os alunos estão centralizando sua atenção e seus sentimentos humanos ao aspecto motor da atividade de escrever e não nas exigências intelectuais. Assim sendo, enfatizam que o fato de não gostarem de escrever textos ou de se sentirem negativamente quanto à atividade deve-se ao fato de estarem exaustos fisicamente. E quanto à atividade intelectual/ mental? Estão efetivando-a? Pelo visto, para esses alunos, muita energia motora tem sido depreendida em direção a uma atividade que precisa ser realizada também intelectualmente, já que, como ressalta Moura Neves (2002, p.226):

“(...) saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática”.

Também é essencial apontar que o fato de a produção de textos estar vinculada à nota pode-se fazer com que os alunos tenham apenas essa meta para escrever: alcançá-la. Sabe-se que é necessário, e também importante, pontuar as atividades dos alunos. Entretanto, a partir do momento em que estes condicionam a realização da atividade apenas à nota, reflete uma motivação extrínseca, a qual muitas vezes impede o desenvolvimento autônomo na atividade. Por alguns discursos dos alunos das variadas séries, nota-se essa evidência da nota como sendo o alvo das atividades. Alguns alunos até expõem que gostariam de fazer a atividade livremente, sem se preocupar com a nota, como se verifica no que segue.

#### **Quadro 16 – Opinião de alguns alunos que ressaltam a nota na produção de texto**

1. *“Valendo nota me sinto mal porque são muitos critérios que os professores avaliam.” (aluna, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*

2. *“Ele manda faze um texto valendo 20 pt e já éra.” (aluno, 15 anos, 6ª série, colégio estadual)*

3. *“Os alunos em maioria produzem sempre pela nota. Quando ela dá a notícia, os alunos vaiaam ‘aaa, professora, de novo?’ ” (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

4. *“na real ninguem gosta de escrever texto, eles só querem ir bem na matéria.” (aluno, 17 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)*

**5. “Muitos reclama, mas acaba realizando a atividade pois a professora sempre dá notas. Isso já está sendo um costume frequente.” (aluna, 17 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)**

### 6.2.3 Análise das respostas referentes à questão 3: “Como ocorre a produção de textos na sua turma? Descreva essa atividade do início ao fim (...)”.

O objetivo de questionar aos alunos sobre o processo de produção de textos foi conhecer a realização efetiva dessa atividade, conhecer o que o professor indica que os alunos façam e o que eles consideram relevante citar nesse momento. Ao observar tais questões, foi possível construir o Quadro 3, que apresenta uma visão do todo da atividade e engloba as principais (nem todas) possibilidades de respostas apresetadas.

**Quadro 17 – Dados quantitativos sobre a pergunta 3: “Como ocorre a produção de textos na sua turma”**

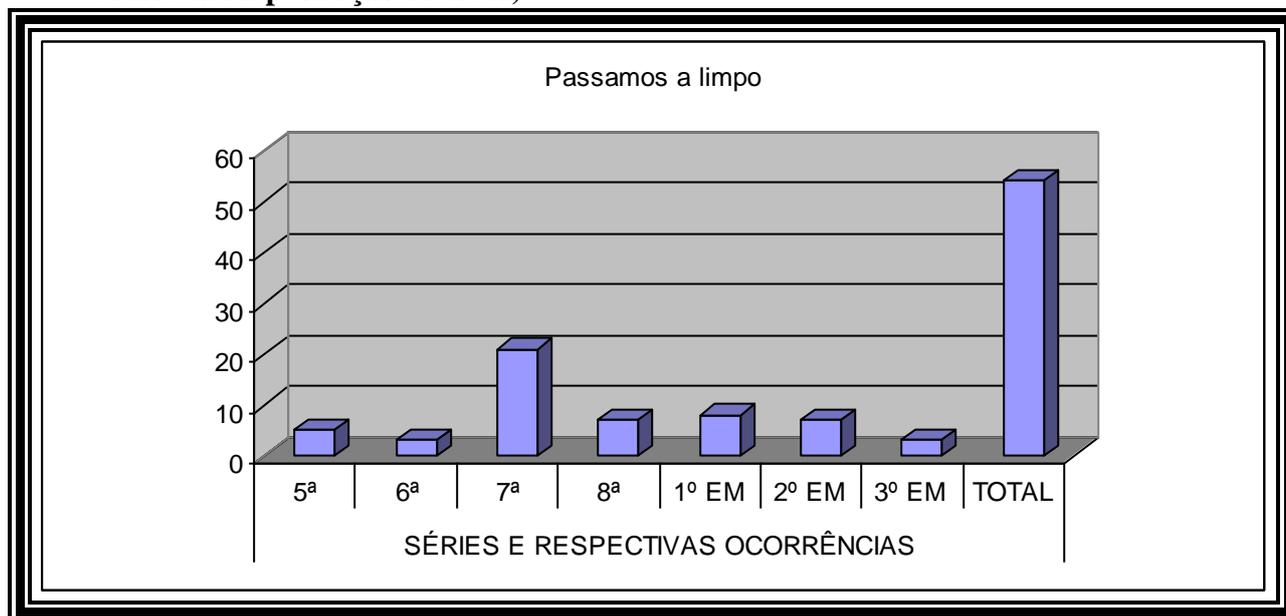
3 - Como ocorre a produção de textos na sua turma? Descreva essa atividade (...)								
POSSIBILIDADES/ RESPOSTAS	SÉRIES E RESPECTIVAS OCORRÊNCIAS							
	5ª	6ª	7ª	8ª	1º EM	2º EM	3º EM	TOTAL
<i>O professor passa o tema</i>	25	27	27	52	41	19	19	210
<i>Entregamos para correção, o professor corrige e devolve</i>	17	11	24	22	20	13	10	117
<i>Passamos a limpo</i>	5	3	21	7	8	7	3	54
<i>Colocamos o texto na pasta</i>	5	0	9	7	0	1	0	22
<i>Nós (alunos) escolhemos o tema.</i>	3	0	0	0	0	0	0	3
<i>A professora dá o título</i>	1	0	3	5	0	0	0	9
<i>Discutimos sobre o tema</i>	0	2	0	1	2	10	0	15
<i>A professora passa uma parte do texto</i>	1	5	0	2	0	0	0	8
<i>Há muita bagunça, barulho</i>	1	1	2	0	1	0	0	5
<i>Copiamos o texto do quadro</i>	2	4	0	1	0	0	0	7
<i>Faço o texto e ganho nota</i>	0	5	0	10	3	0	4	22
<i>Lemos um livro/ filme para escrever sobre ele</i>	1	0	3	5	0	1	1	11
<i>Lemos o texto para a turma</i>	0	0	0	2	1	0	2	5
<i>A professora corrige oralmente</i>	0	0	0	9	1	2	0	12
<i>A professora nos chama para orientar sobre os erros</i>	0	0	0	1	2	0	0	3

Nessa questão, observou-se maior exposição dos alunos, eles escreveram bastante e, devido a isso, nem todas as possibilidades foram contempladas no quadro. Não foram apresentadas algumas possibilidades que são importantes e merecem ser citadas nesse

momento, mas apresentaram poucas ocorrências (apenas uma em cada série) e que, dessa forma, optou-se por apresentá-las à parte: Há silêncio (uma ocorrência da 6ª série e uma na oitava); lemos o texto para a sala (uma ocorrência na 5ª série); (ocorre) mal (duas ocorrências na 5ª série e uma na 6ª série); a professora dita o texto (uma ocorrência na 6ª série); copio o texto dos colegas (uma ocorrência na 6ª série); o professor dá um desenho para fazermos o texto (uma ocorrência na 6ª série); ocorre tudo bem (uma ocorrência na 6ª série e uma na 7ª), eu tiro zero (uma ocorrência na 7ª série).

Nota-se que um número significativo de alunos informa que o tema é exposto/explicado pelo professor, que este corrige o texto solicitado. Entretanto, o número de alunos que realiza a reescrita da produção de textos diminui no ensino médio, como se nota na figura 18.

**Figura 18 – Comparação das séries daqueles que passam o texto a limpo (fazem a reescrita da produção de texto)**

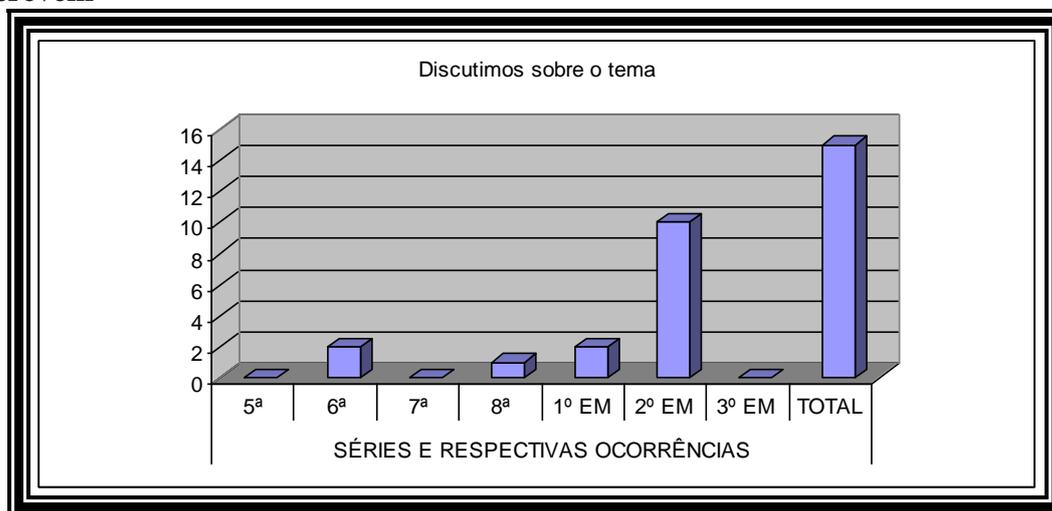


A atividade de reescrita é fundamental na produção de textos, pois é nessa fase que o aluno pode trabalhar com seu erro para progredir, observar o que ainda é necessário aprender e visualizar o que foi bom. Outra atividade de suma importância para uma produção de texto realizada de modo pleno é a discussão do tema a ser escrito.

Nesse sentido, poucos alunos mencionaram que discutem o tema antes ou durante a escrita, e isso faz uma diferença muito significativa ao escrever um texto. Ao

discutir um texto, o professor abre horizontes, expande a possibilidade de argumentação dos estudantes o torna-o mais palpável, mais efetivo na realidade dos alunos.

**Figura 19 – Comparação das séries daqueles que dizem discutir o tema sobre o qual escrevem**



Sem essa ação, o aluno perde a oportunidade de conversar com seus pares e/ou professores sobre o que pensam acerca do tema sobre o qual se irá escrever e, conseqüentemente, sua escrita pode não ser tão rica (em detalhes, argumentos reais) como quando debate-se o tema previamente.

Um modo de incentivar a valorização da atividade é a discussão do tema em sala de aula. Ao discutir um tema com os alunos, aproxima-se a teoria (do tema) à realidade dos alunos. Eles podem, dessa maneira, trocar as informações com os pares, enriquecer seus argumentos, ampliar seus horizontes:

**Quadro 18 – Opinião dos alunos que afirmam discutir o tema antes de escrever sobre ele**

*1. “Primeiramente, a professora nos apresenta o tema e há uma discussão sobre o assunto. Em casa, faço o meu texto e trago o rascunho para a aula. Há mais uma discussão, com a leitura dos rascunhos. Temos a chance de melhorar o nosso texto e assim entregamos à professora.” (aluna, 16 anos, 2º ensino médio, colégio particular)*

*2. “A professora nos dá um tema e discutimos um pouco sobre ele. Depois, nós produzimos o texto, contamos qual foi a nossa dificuldade ao escrever o texto e então lemos alguns deles na sala, com a professora nos orientando.” (aluna, 16 anos, 2º ensino*

*médio, colégio particular)*

3. *“A professora explica o tema, debate sobre o assunto e depois pede para fazer o texto. Na maioria das vezes, como tarefa. Após a redação for corrigida, ela entrega e pergunta se alguém ficou com dificuldade em alguma parte ao desenvolver o texto.” (aluna, 16 anos, 2º ensino médio, colégio particular)*

Um número pouco expressivo, mas que chama a atenção pelo seu conteúdo, é o que apresenta a seguinte possibilidade: “copio o texto do quadro/ a professora nos manda copiar o texto do quadro”. Não se sabe se essa atividade de cópia é do tema ou do texto mesmo. Ainda hoje em dia, mesmo com a indicação de se trabalhar com a gramática de modo contextualizado, muitos professores solicitam que os alunos apenas copiem as atividades. Talvez, justamente por isso, os estudantes percebam a atividade como sendo apenas motora e não compreendam ainda a riqueza de conteúdo e desenvolvimento cognitivo que ela representa.

#### **Quadro 19 – Opinião dos alunos que enfatizam a cópia do quadro**

1. *“Ela fala pra copiar o que tá no quadro e nós copiamos.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio particular)*

2. *“A professora escreve no quadro ou ela dita. Ela escreve e nós copiamos e se tiver muita bagunça ela dita.” (aluna, 13 anos, 6ª série, colégio estadual)*

3. *“a professora passa no quadro para nos copiar e o texto fica no caderno.” (aluno, 14 anos, 6ª série, colégio estadual)*

4. *“Ela fala pra copiar o que tá no quadro e nós copiamos.” (aluno, 13 anos, 6ª série, colégio estadual)*

É necessário e relevante praticar a escrita e isso pode ser feito também com cópias, em algum momento. Porém, ao trabalhar o processo de produção de textos apenas desse modo mecânico suprime-se a criatividade e a argumentação dos alunos, forçando-os a realizarem uma atividade maçante que pode dificultar a motivação dos mesmos para escrever as redações.

Um outro fator que pode, também, prejudicar a motivação dos alunos é a falta de cooperação da turma para fazer silêncio durante a atividade. Para escrever de modo tranquilo e com concentração, é essencial um ambiente que contribua para isso. Nas falas destacadas abaixo, alguns contextos podem ser observados como preocupantes nesse sentido:

**Quadro 20 – Opinião dos alunos sobre a bagunça em sala de aula quando há produção de textos**

1. *“(...) A professora fala qual é o texto do livro uns reclamam e outros já começam a fazer daí os que reclamam ficam atrapalhando os outros e algumas professoras ficam muito bravas e outras nem ligam.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio estadual)*
2. *“De 100% - 40% escreve outros 60% não escreve. Todo mundo começa a reclamar até a professora dar uma bronca para fazer a atividade, isso quase ninguém faz. Muitas vezes a Professora escolhe sobre o que escrever. Ele corrige e devolve ae eu pego vejo a nota e joga no lixo.” (aluno, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*

Dessas sentenças, infere-se que o papel do professor na devolução dos textos é fator determinante para a postura que será tomada com relação ao texto produzido. Os alunos esperam que o professor leia e corrija o texto, bem como apresente uma posição referente, por exemplo, ao progresso dos alunos na escrita, no decorrer da série/ do ano. Os discursos abaixo refletem tal afirmação:

**Quadro 21 – Opinião dos alunos sobre o feedback do professor**

1. *(Eu fico) “Com o texto errado na mão esperando a prof fala tudo! Tudo!” (aluno, 12 anos, 6ª série, colégio estadual)*
2. *“Fala o título e depois agente termina aí, vista o caderno da uma olhada meio por cima e fala que tabom.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*
3. *“Há ela corrige mais não fala nada não fala se fico bom ou não.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*
4. *“Eu sempre penso comigo que muitos professores não avaliam meus trabalhos, há sim alguns que averiguam, mas na maioria de que eu escervi não averiguam.” (aluno, 18 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)*

Na primeira resposta, é possível ler uma certa revolta da aluno, que aguarda as correções da professora e já sabe que terá uma resposta, talvez negativa, de seus rendimentos.

A segunda e a terceira respostas indicam o que ocorre muito no dia a dia do professor que corrige textos. Muitas vezes, não há tempo de fazer uma análise detalhada da produção e, assim, apenas vista-se o texto. Desse modo, não se valoriza o que foi feito e pode haver certa “frustração” por parte do aluno. Sabe-se, contudo, que a rotina de correção de textos não é fácil e, em alguns casos, tampouco possível, visto que existem muitos alunos em sala de aula e o tempo que há para preparo das atividades usa-se para o momento que antecede a produção, ou seja, a preparação da aula, dos conteúdos que serão avaliados. A correção de redações é uma atividade que deve ser feita com calma e demanda tempo, todavia não é valorizada por todas as instituições, as quais, muitas vezes, não reservam um tempo para o profissional da área de língua portuguesa realizar tal atividade.

A última resposta justamente reflete o que fora exposto no parágrafo anterior. Em muitos momentos, os estudantes notam as correções dos professores (referentes à ortografia, acentuação, pontuação), mas sentem a necessidade de algo mais pessoal e voltado especificamente para a produção dele mesmo. Devido a isso, ratifico a importância de um bilhete motivador ao final do texto. Em um trabalho realizado na especialização em língua portuguesa, percebi a diferença que existe na inclusão, pelo professor, de um “bilhete motivador” no texto dos alunos, eles se sentem mais valorizados individualmente. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, é possível dizer que se setiam mais pertencentes.

Uma evidência muito citada nas teorias motivacionais é a importância de haver, no ambiente de ensino e aprendizagem, um local saudável e agradável. Não obstante, verificou-se que muitos alunos expuseram que existe um clima desfavorável nas aulas de produção de textos, o que se salienta com algumas respostas que seguem:

**Quadro 22 – Opinião dos alunos sobre o clima na sala de aula quando se informa que haverá uma atividade de produção de textos**

*1. “Algumas fazem o texto de qualquer jeito, mas muitos fazem muito bem, quando a professora diz que vamos fazer produção todo mundo fica meio triste, ela corrige, fala seus erros e você tem que escrever de novo só que arrumando seus erros.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio particular)*

2. *“Quando a professora informa que precisamos escrever um texto, a sala, de maneira geral, discorda e procura não fazer em sala, deixando na maioria das vezes, para a tarefa, mas na outra aula uma grande parte não traz feito. No momento em que é para ler para a sala, as pessoas ficam com vergonha de expor suas ideias.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

3. *“Quase todos fazem conversando, tem professores que pedem textos e a gente não vê nunca mais. Ex: a de Educação Física. Os outros devolvem.” (aluna, 15 anos, 8ª série, colégio estadual)*

4. *“Tudo mundo começa a fazer a maior zona porque ninguém gosta de fazer texto e todo mundo fica baguncando e só faz o texto quando está quase no fim da aula tem uns que gosta mais bem pouco e na hora que a professora entrega e a maior roza.” (aluno, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*

5. *“A turma se sentiu afritos por terem que escrever.” (aluno, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*

6. *“Quase ninguém gosta quando a professora dá o texto daí a professora passa o nome do texto alguns fazem outros não porque não gostam não tem criatividade para produzir um texto.” (aluno, 15 anos, 8ª série, colégio estadual)*

7. *“Só falar de produção de textos todos reclamam demoram para fazer, entregamos a professora corrige fala nossos erros, se tiver muitos, faz novamente.” (aluno, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*

8. *“Ela fala o que fazer daí ele recolhe manda corrigir e nos devolve e quem tira menos de 7,0 refaz para a próxima aula. Normalmente quando ela passa o tema ninguém presta atenção.” (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

9. *“Bom quando fala de textos fica um clima meio tenso, mais daí fica um silêncio todos se entregam no seu texto às vezes tem conversas sobre o assunto demoramos para fazer, por que perguntamos como se escreve e outros. Ela pede para recolher e muitos ainda não terminaram ela pega, conversamos sobre o assunto os erros mais freqüentes e só.” (aluna, 16 anos, 2º ensino médio, colégio estadual)*

Essa negatividade, ora manifestada pela falta de atenção ou bagunça durante o conteúdo apresentado, ora pela falta de vontade de participar da atividade, além de prejudicar aqueles que desejam prestar atenção, não contribui para a valorização da atividade.

Além disso, pode gerar uma falta de valorização do próprio aluno, que, por não conseguir compreender o que se solicita, pensa que não tem criatividade para escrever, por exemplo.

Isso pode ser evitado pela valorização inicial da própria professora frente ao que se solicita, o que pode diferenciar a visão do aluno acerca daquele momento de produção, o que pode ser notado abaixo. Nestas respostas seguintes fica evidente que a postura do professoral é um determinante na atividade, pois, do contrário, apenas intenciona-se passar o texto a limpo (28 vezes) sem compreender o significado de realizar tal ação:

#### **Quadro 23 – Opinião dos alunos que enfatizam a conduta positiva do(a) professor(a)**

1. *“Muitos alunos, como eu, não se sentem satisfeitos ao realizar textos. Mas a professora sempre nos incentiva a fazer um bom texto e dar valor à escrita. Meus textos, geralmente, não tem muitos erros de vocabulário, porém o conteúdo não é muito bom.”* (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)

2. *“A professora foi minha melhor professora, ela lia e discutia o tema da redação para abrir as nossas mentes. Mas infelizmente muitos professores apenas diziam para nós fazermos vinte ou vinte e cinco linhas e cabô, depois neim lia, só aplicava a nota. Daí, chega o vestibular, ‘quebramos a cara’ “.* (aluna, 17 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)

Para finalizar, em contrapartida:

#### **Quadro 24 – Opinião dos alunos que enfatizam a conduta negativa do(a) professor(a)**

1. *“Bem difícil passarem a produção de texto, as vezes a professora passa sobre assuntos polêmicos, mas a maioria é resumo pra fazer, e assim acabamos não aperfeiçoando o conhecimento e copiando o que está no livro.”* (aluna, 19 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)

2. *“Eu escrevo 28 versões diferentes do texto até a professora aprovar, depois eu guardo na pasta de produção.”* (aluno, 12 anos, 7ª série, colégio particular)

3. *“Os professores aplicam o texto aqui na escola, são de má vontade, parece que aplicam por não ter uma outra opção ou por ser um jeito mais facil de dar nota, claro que podem existir professores que usam a forma do texto para melhorar a capacidade do aluno mais não é o caso dos professores daqui alguns claro)”* (aluna, 17 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)

#### 6.2.4 Análise das respostas referentes à questão 4: “O que acontece com o texto que você escreve?”

As respostas a essa questão motivaram as escalas que foram desenvolvidas juntamente com o instrumento final sugerido. Pelas respostas, notou-se que há uma grande parte dos alunos que escrevem o texto, mas não veem um sentido para tal atividade e, principalmente, uma finalidade para escrever textos na escola. Uma visão geral das respostas pode ser observada no quadro 25, abaixo.

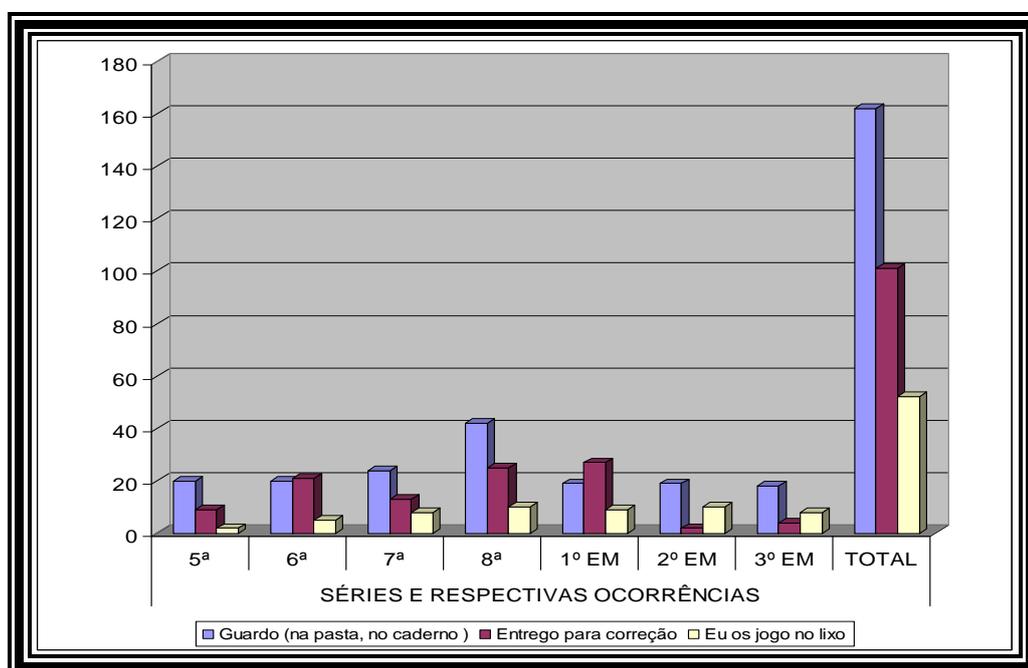
#### Quadro 25 – Dados quantitativos sobre a questão 4: “O que acontece com os textos que você escreve?”

4 - O que acontece com os textos que você escreve?								
POSSIBILIDADES/ RESPOSTAS	SÉRIES E RESPECTIVAS OCORRÊNCIAS							
	5ª	6ª	7ª	8ª	1º EM	2º EM	3º EM	TOTAL
<i>Guardo (na pasta, no caderno )</i>	20	20	24	42	19	19	18	162
<i>Entrego para correção</i>	9	21	13	25	27	2	4	101
<i>Eu os joga no lixo</i>	2	5	8	10	9	10	8	52
<i>Ficam mal feitos</i>	0	0	0	0	0	2	2	4
<i>Ficam bem feitos</i>	3	0	0	0	0	0	0	3
<i>Mostro para meus pais</i>	4	0	0	0	0	0	0	4
<i>Corrijo-os/ leio-os</i>	1	0	0	0	1	0	0	2
<i>Nada</i>	1	0	2	0	0	0	0	3
<i>Ganho nota</i>	1	2	5	9	1	2	0	20
<i>Faço vários rascunhos (desnecessários)</i>	0	0	1	0	0	0	0	1
<i>São expostos em mural</i>	0	0	1	0	0	0	0	1
<i>Perco todos</i>	0	0	0	2	0	0	0	2

Está claro que grande parte dos alunos guarda o texto e uma parte significativa o joga no lixo. No entanto, desses que guardam seus textos, o que farão com eles depois de um tempo (na série seguinte, por exemplo)? Continuarão guardados? Esquecidos no caderno, em uma pasta ou “perdidos em algum lugar”?

Na figura seguinte, optou-se por apresentar as principais possibilidades verificadas e compará-las às séries escolares: eu guardo os textos, entrego-os para correção ou joga-os no lixo.

**Figura 20 – Comparação das séries acerca das principais atitudes realizadas no processo de produção de textos**



Há uma predominância daqueles que guardam os textos em algum lugar. Alguns até sugerem guardar de modo afetivo, como sendo algo positivo:

**Quadro 26– Opinião dos alunos que guardam os textos produzidos e/ou valorizam-nos**

1. *“Eu guardo dentro meu caderno e ninguém mexe.” (aluno, 11 anos, 5ª série, colégio estadual)*
2. *“Os guardo até hoje para ver a evolução, e servir de exemplos para novos textos.” (aluna, 19 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)*
3. *“fica no caderno e depois outros dia a professo pede para estuda e fala que cai na prova.” (aluno, 13 anos, 6ª série, colégio estadual)*
4. *“Coloco em uma pasta e guardo. Gosto de ler o que eu criei e muito divertido.” (aluna, 12 anos, 6ª série, colégio estadual)*
5. *“Guardo dentro de uma pasta e depois dentro de uma caixa.” (aluna, 13 anos, 6ª série, colégio estadual)*
6. *“ela le e depois da nota depois de alguns dias ela devolve para mim e eu guardo no caderno para ver as notas no fim do ano.” (aluno, 16 anos, 7ª série, colégio*

*estadual)*

7. *“A professora corrige da a nota e entrega e eu guardo ou colo no caderno.” (aluna, 14 anos, 7ª série, colégio estadual)*

8. *“Eu coloco os textos da escola na pasta, pois valem nota, e depois que eu não preciso mais deles, guardo na minha gaveta.” (aluno, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

9. *“Após receber os textos, procuro guardá-los, pois posso precisar em outro momento. Porém alguns textos são guardados em caixas e esquecidos.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

10. *“Eu guardo-os em minha pasta de produção de texto. Além disso os textos que fiz desde a 1ª série estão guardados em casa.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

11. *“Eu guardo em uma pasta que eu tenho em casa, trabalho, redações e provas. Mais não pego eles denovo para ler.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*

Há os que se mostram-se indiferentes:

**Quadro 27– Opinião dos alunos que se mostram indiferentes sobre o destino dos textos produzidos**

1. *“Nada, eles vão para a pasta e antes a professora corrige. Depois de um ano eu pego eles e jogo fora eu guardo os que eu gostei.” (aluno, 10 anos, 5ª série, colégio particular)*

2. *“Vão para a pasta de redação, e no fim do ano para o fundo do armário.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

3. *“Eu os guardo para no futuro mostrar aos meus filhos como eu escrevia meus textos.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

4. *“Guardo no pasta de redação, pois a pasta completa no final do trimestre vale nota.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

5. *“O professor devolve pra gente e eu coloco no meio do caderno e deixo lá...” (aluna, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*

6. *“Nada, às vezes eu pego o-Leio, olho para ele e eu penso, penso muito*

*tempo acabo jogando no lixo. Mas quando eu leio e acho o texto bom não jogo fora.”*  
(aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)

7. *“Fica na pasta e depois é esquecido.”* (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)

8. *“Ela (professora) manda corrigir e nos devolve, não me importo com onde ele vai parar.”* (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)

9. *“Jogo em uma gaveta.”* (aluno, 15 anos, 2º ensino médio, colégio particular)

10. *“Vão para a pasta, depois somem.”* (aluno, 15 anos, 2º ensino médio, colégio particular)

11. *“Esquecido no armário.”* (aluno, 15 anos, 2º ensino médio, colégio particular)

Por fim, como se notou na figura, existem os que afirmam jogar fora e/ou que os textos de nada valem:

#### **Quadro 28 – Opinião dos alunos que desvalorizam o texto produzido**

1. *“A professora corrige e da nota depois eu joga a folha no lixo ou faço uma bolinha e fico brincando.”* (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio estadual)

2. *“Depois que a professora olha e corrige eu joga no lixo.”* (aluna, não informou a idade, 7ª série, colégio estadual)

3. *“Tem um final ... Ele vai para a pasta de produção, para minha pasta de atividades e depois para o lixo.”* (aluno, 12 anos, 7ª série, colégio particular)

4. *“Eu tenho que fazer 15 textos de novo para ver se eu melhora e no final fica como um papel qualquer.”* (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio particular)

5. *“Eu ganho nota e joga no lixo.”* (aluno, 14 anos, 7ª série, colégio particular)

6. *“Guardo na pasta, depois do uso “da pasta” joga-os no lixo.”* (aluno, 15 anos, 8ª série, colégio particular)

7. *“Eu deixo eles jogados em qualquer lugar, e acabo perdendo.”* (aluno, 14 anos, 8ª série, colégio particular)

8. *“Os que a professora manda guardar na pasta, eu guardo, mas o resto eu joga fora.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

9. *“Eu ponho na pasta, depois no ano seguinte joga no lixo.” (aluno, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

10. *“nada eu só ganhei ponto mas não fez efeito nenhum ninguém me disse se gostou ou não.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*

11. *“Somem no quarto.” (aluno, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

12. *Guardo, ou joga fora, porque não serve pra nada. (aluno, 14 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

13. *Fica na pasta até acabar o ano letivo, daí vai para o lixo. (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

14. *“Eu guardo na pasta porque depois ela olha. Mas depois que ela dá a "segunda olhada" eu joga fora.” (aluna, 14 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

É necessário tornar a atividade de produção de texto algo palpável e real não apenas para o aluno (que recebe seu texto, pode valorizá-lo, mostrá-lo para seus pais); mas, também, para a sociedade.

Assim sendo, vincular a produção de textos a projetos que estejam voltados à interação dos alunos com a sociedade em que vivem permitiria, talvez, o desenvolvimento da motivação dos estudantes. É claro que tal afirmação só pode ser confirmada com estudos mais específicos, porém o que a Teoria da Autodeterminação ratifica é que necessita-se desenvolver a autonomia, a competência e o pertencer e tais necessidades básicas estariam sendo esquecidas a partir do momento em que motiva-se o aluno a fazer algo para depois jogar no lixo.

Pode-se até salientar a autonomia no desenvolvimento, bem como a competência, entretanto pode-se a finalização efetiva dessa atividade tornando-a “lixo” ou “bolinha de papel para ser jogada em sala de aula”. Expor textos em murais, produzir livros, blogs, folhetos, enviar “reais” cartas de leitores aos jornais locais... todas essas podem ser atividades que motivem os estudantes a fazerem parte da sociedade em que vivem por meio do discurso. Apenas uma resposta manifestou a realização de uma atividade semelhante, o que

não quer dizer que ela de fato não ocorra. Pode, talvez, não ser tão significativa ao ponto de ser citada na pesquisa realizada.

**Quadro 29– Opinião de uma aluna que indica a exposição à comunidade do texto produzido**

*“Geralmente vão para a pasta de produção ou exposto em algum mural.”*  
(aluna, 12 anos, 7ª série, colégio particular)

**6.2.5 Análise das respostas referentes à questão 5: “Você gosta de produzir textos na escola?”**

O quadro 30 pôde ser montado a partir das principais possibilidades de resposta à questão 5:

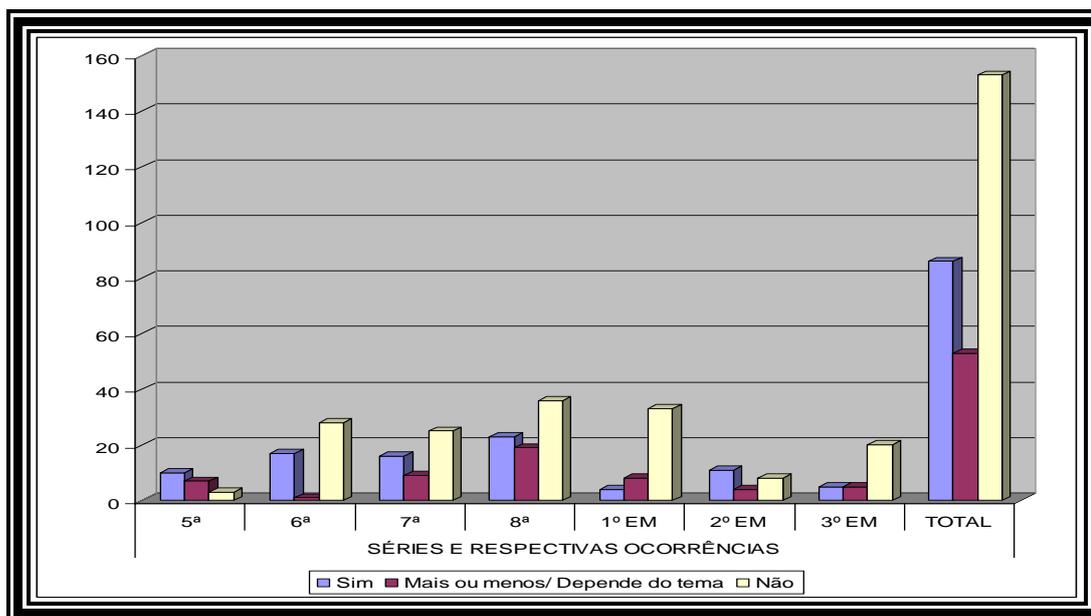
**Quadro 30 – Dados quantitativos sobre a resposta da questão 5: “Você gosta de produzir textos na escola? Por quê?”**

5 - Você gosta de produzir textos na escola ?								
POSSIBILIDADES/ RESPOSTAS	SÉRIES E RESPECTIVAS OCORRÊNCIAS							
	5ª	6ª	7ª	8ª	1º EM	2º EM	3º EM	TOTAL
<i>Sim, gosto de inventar histórias/ inspirar-me</i>	2	3	4	2	2	1	0	14
<i>Sim, eu gosto de escrever</i>	4	5	6	10	0	2	1	28
<i>Sim, porque é legal</i>	0	3	1	2	1	0	0	7
<i>Sim, aumenta/ desenvolve o conhecimento</i>	2	2	2	7	1	8	4	26
<i>Sim, é um jeito de aprender</i>	2	2	1	2	0	0	0	7
<i>Sim, para treinar a letra</i>	0	2	0	0	0	0	0	2
<i>Sim, escrever é divertido</i>	0	0	2	0	0	0	0	2
<i>Mais ou menos, pois cansa</i>	3	0	0	0	0	0	0	3
<i>Mais ou menos, não gosto de escrever</i>	2	1	0	0	1	0	0	4
<i>Mais ou menos, faço para ganhar nota</i>	1	0	0	3	1	0	1	6
<i>Depende do tema</i>	1	0	9	16	6	4	4	40
<i>Não, é chato, enjoativo e entediante</i>	1	8	6	11	10	2	4	42
<i>Não, minha mão dói</i>	0	3	3	4	2	0	0	12
<i>Não, é cansativo</i>	1	2	2	0	3	1	1	10
<i>Não, não tenho competência/ é difícil</i>	0	2	3	4	0	2	4	15
<i>Não, é muito demorado</i>	0	2	0	1	1	0	1	5
<i>Não, não gosto de escrever</i>	0	5	2	6	1	2	7	23
<i>Não, tenho preguiça</i>	1	0	0	0	2	0	0	3
<i>Não, escrever na escola é chato/obrigatório</i>	0	0	0	1	3	0	1	5
<i>Não, não consigo me concentrar</i>	0	2	0	1	1	1	1	6
<i>Não, na escola é limitado</i>	0	0	4	2	4	0	1	11
<i>Não, é inútil/ há perda de tempo</i>	0	0	2	0	1	0	0	3
<i>Não, gosto de outras coisas</i>	0	1	0	2	3	0	0	6
<i>Não, não gosto da professora</i>	0	0	3	4	0	0	0	7
<i>Não (sem justificativa)</i>	0	3	0	0	2	0	0	5

É fundamental citar que, além do que verifica no Quadro tal, outras possibilidades de resposta puderam ser notadas. Estas não foram apresentadas por terem apenas uma ocorrência em alguma ou em cada série equivalente. Essas são as que seguem: sim, passa o tempo mais rápido (uma ocorrência na 8ª série); sim, posso escrever algo além das provas (uma ocorrência na 5ª série); sim, pratico o que aprendi (uma ocorrência na 5ª série); sim, gosto de ganhar nota (uma ocorrência na 6ª série e outra na 7ª série); sim, escrevo o que não posso falar (uma ocorrência na 5ª série); sim, para ver meus erros (uma ocorrência no 1º ano do ensino médio); mais ou menos, porque é entediante (uma ocorrência na 5ª série); mais ou menos, não me sinto competente (uma ocorrência na 7ª série); mais ou menos, é legal (uma ocorrência na 5ª série e uma na 6ª série); não, pois ninguém liga para eles (uma ocorrência na 6ª série); não, por fazermos muitos textos fica chato (uma ocorrência na 5ª série); sim, me faz feliz (uma ocorrência na 6ª série); não, há comparação entre os colegas (uma ocorrência no 3º ano do ensino médio); sim, estimula minha criatividade (uma ocorrência na 5ª série); sim, para o professor avaliar (uma ocorrência na 6ª série); sim, para melhorar os erros de português (uma ocorrência na 5ª série); não, gosto de fazer bagunça (uma ocorrência na 5ª série); não, faço porque é uma atividade obrigatória – sinto-me obrigado (uma ocorrência na 8ª série, uma ocorrência no 1º ano do ensino médio, uma ocorrência no 2º ano do ensino médio e uma ocorrência no 3º ano do ensino médio); não, eu não faço nada (uma ocorrência na 5ª série); sim, sinto-me livre (novamente uma ocorrência na 6ª série – já foi citado na questão 2); sim, às vezes não tenho nada para fazer (uma ocorrência na 5ª série); sim, mas é difícil (uma ocorrência na 8ª série; não, a atividade não me interessa (uma ocorrência na 6ª série) e apenas “sim” (uma ocorrência na 7ª série).

Verificando o quadro referente às respostas a essa questão, vê-se que há um predomínio da resposta negativa. Ao agrupar todas as respostas iniciais sem a respectiva justificativa (sim, não, mais ou menos) é possível notar com mais clareza tal fato.

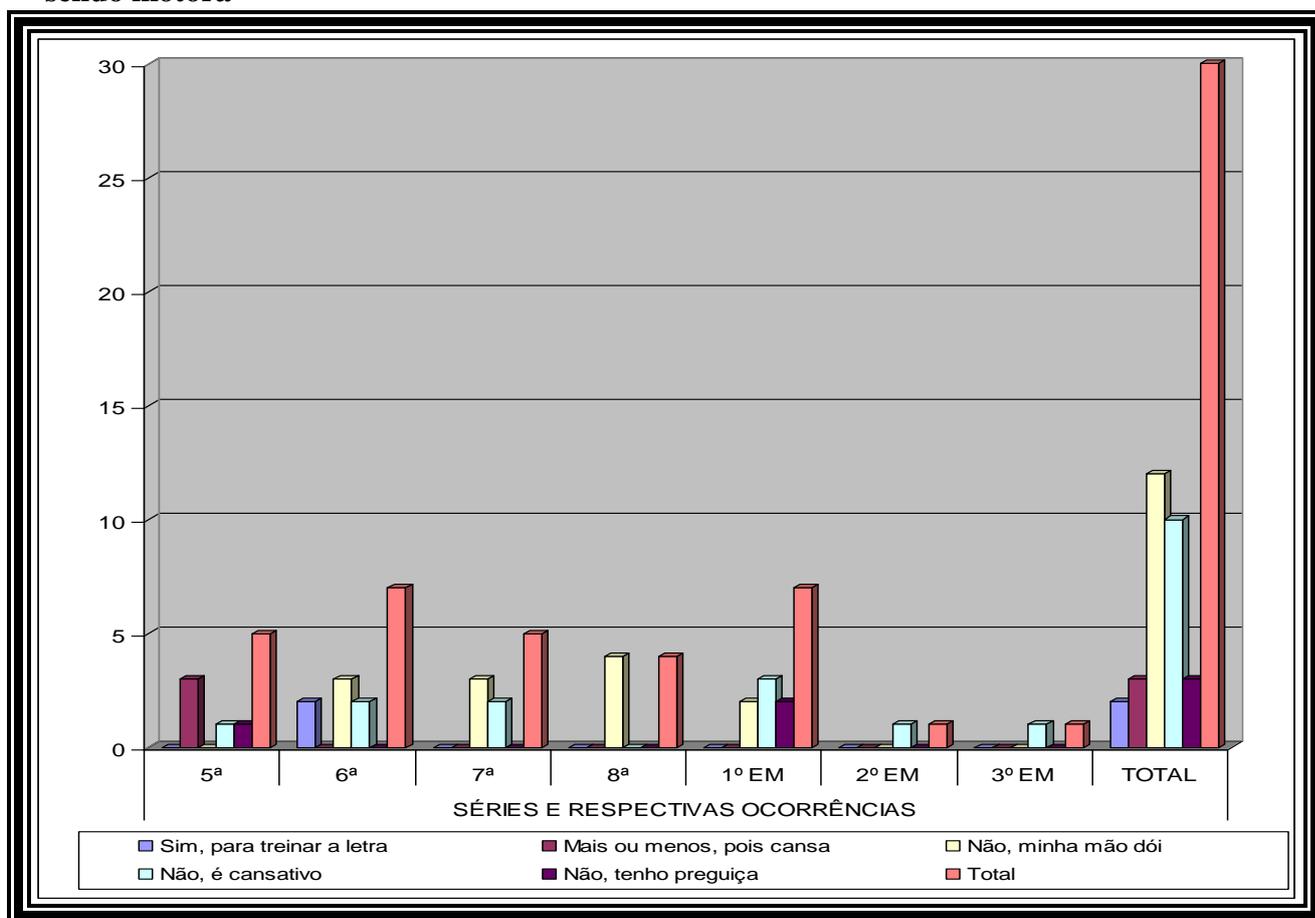
**Figura 21 – Comparação das séries sobre o prazer em produzir textos na escola**



Sabe-se que essa é apenas uma pequena parcela de alunos e que um trabalho mais extenso poderia ser realizado, entretanto é algo a ser observado com atenção, visto que representa um contexto real, ou seja, esses alunos (153) estão realizando a atividade sem ter uma relação prazerosa com ela. Conforme ratificam os teóricos que abordam as motivacionais, não há necessidade de se sentir prazer para realizar uma atividade de modo satisfatório. A motivação intrínseca, que relaciona a atividade com um sentimento de alegria, por exemplo, não é a única responsável pela ação realizada de modo efetivo. Mesmo realizando a atividade por motivadores extrínsecos a ação pode ser regulada de modo identificado, isto é, o aluno pode ver valor e importância na realização da atividade exigida pelo professor.

Uma outra informação que saltou aos olhos foi o fato de os alunos relacionarem a atividade como sendo motora, apenas, como já se comentou. Muitos afirmam não gostar por sentirem que a mão deles dói e/ou porque é cansativo ou que realizam a atividade apenas para treinar a letra, como se nota na sequência, em que se agrupou apenas tal informação:

**Figura 22 – Comparação das séries sobre a ênfase dada à atividade de produção como sendo motora**



Percebe-se que há um predomínio desse fato nas séries iniciais do ensino fundamental. Pode-se, a princípio, lembrar que os alunos realmente praticam a caligrafia nas séries iniciais, mas isso ocorre (ou deveria ocorrer) mais enfaticamente nas séries iniciais (e não finais) do ensino fundamental, ou seja, da 1ª à 4ª série. A partir da 5ª série, seria ideal que os estudantes tomassem o desenvolvimento da escrita como sendo algo não puramente motor, mas principalmente cognitivo, diferentemente do que ocorre a seguir:

**Quadro 31 – Opinião dos alunos que não valorizam a atividade de produção de textos como sendo intelectual**

1. *“Não, porque escrever textos para mim é inútil, não me motiva a nada, e cansa minha mão.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*
2. *“não, cança a mão e da ancia de vomito.” (aluno, 13 anos, 7ª série, colégio particular)*
4. *“Não. Porque nunca gostei de escrever, e tenho preguiça. Sempre*

*preferi leitura porque não tenho que me esforçar tanto.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

3. *“Não, porque é chato e irrita e no final esses textos não servem para nada.” (aluno, 13 anos, 7ª série, colégio particular)*

5. *“Não, pois acho que tem coisa melhor para fazer, por exemplo aprender conteúdo novo.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

Não apenas na segunda etapa do ensino fundamental, mas em todos os momentos em que se pratica a escrita, o aluno deve ser levado a refletir sobre o que escreve, para que ele possa expressar-se e “colocar no papel as suas ideias”, como se afirma abaixo:

#### **Quadro 32 – Opinião dos alunos que valorizam a produção de textos como atividade intelectual**

1. *“Eu gosto (de escrever) porque eu coloco maus sentimentos no papel, parece que é nessas horas eu só eu mesma. (aluna, 14 anos, 7ª série, colégio estadual)*

2. *“Sim, porque eu sabe eu acho que vou ser uma escritora de conguer texto qualquer história que me envolve escrevendo na quele momento é isso.” (aluna, 15 anos, 5ª série, colégio estadual)*

3. *“Gosto muito parece que estou dentro da história eu me sinto como personagem.” (aluna, 15 anos, 8ª série, colégio estadual)*

Sem ocorrer essa relação, os alunos podem condicionar a falta de estímulo à falta de capacidade que julgam – talvez erroneamente – ter:

#### **Quadro 33 – Opinião dos alunos se sentem sem competência no processo de produção de textos**

1. *“Não, porque sou um sem imaginação.” (aluno, 16 anos, 7ª série, colégio estadual)*

2. *“Não, porque os meus textos, no final, não ficam tão bons, então percebi que não tenho vocação para isso.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

Desse modo, mesmo sem ter o gosto pela atividade, reconhece-se a importância dela para a vida escolar e social:

**Quadro 34 – Opinião de aluno sobre a importância do texto para a vida**

*“Não, mas eu preciso saber falar, me comunicar, se não não vou ser nada na vida.” (aluno, 15 anos, 8ª série, colégio particular)*

Confirmando o que já fora mencionado na análise da segunda questão, os alunos expressam que o assunto a ser debatido/ sobre o qual se irá escrever é de suma importância para eles. Tal fato confirma a necessidade de o professor estar, sempre, relacionando a teoria à prática dos alunos, à vida deles e não de um aluno estereotipado e/ou idealizado no material didático, por exemplo.

**Quadro 35 – Opinião de alunos processo de produção de textos na escola como sendo limitado**

1. *“Amo escrever textos, mas na escola os temas são muito limitados. Mesmo assim é legal.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

2. *“Na escola não. Geralmente os professores não passam coisas de nosso interesse, desse modo a escola fica meio chata.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*

3. *“Sim, mas é ruim quando você precisa escrever com regras, como número máximo de linhas e temas, isso tira completamente sua liberdade de escrita e assim se torna chato escrever textos escolares.” (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

4. *“Não, acho que não adianta nada mandar agente escrever sem motivação com assuntos chatos, assim escrevemos de qualquer jeito apenas com a meta de atingir 7 para não ter que refazer.” (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

5. *“Não. Porque não vai ajudar nada na minha vida. Como vou fazer medicina, não vou ter que ficar escrevendo textos e mais textos. Claro, devemos produzi-los, mas não tantos e com tanta frequência. Na real, nem tenho inspiração não!” (aluna, 14 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

Por fim, deve-se motivar para que não seja um simples modo de ganhar nota (facilmente) na escola. Essa atividade deve ser contemplada como um meio para exercer a cidadania, praticar os conhecimentos linguísticos de modo efetivo e real. Além disso, pela leitura das sentenças dos alunos que serão lidas abaixo, é válido citar que tanto a produção de textos como qualquer atividade realizada pelos discentes, principalmente aquelas que são fruto de um trabalho deles mesmos (como a escrita, uma exposição oral, a pintura de um quadro – que também é um texto), como qualquer outra não deve ser motivo para “chacotas” e intrigas que levem à humilhação. Esse fato pode ser um agravante para futuras práticas, na sociedade, dessa ação e também para o próprio desempenho na escola.

### **Quadro 36 – Opinião de alunos que destacam a ênfase na nota**

1. *“Sim. Porque vale nota, é um meio de ganhar nota facil.” (aluno, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*
2. *“Depende do professor, tem uns que nos faz aprofundar no assunto e isso é muito bom, mas tem outros que dão só para ganharmos nota, somente isso, sem total interesse de nos ensinar.” (aluna, 16 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)*
3. *“Na escola, depende. Se o tema é bom, é necessário duas aulas seguidas, nem que seja com a hora do intervalo no meio; pois escrever é bom, em diversos aspectos; eu queria fazer faculdade de jornalismo.” (aluna, 17 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)*
4. *Por fim, uma resposta de um aluno do terceiro ano do ensino médio deve ser destacada. Primeiramente, pelo seu conteúdo: ele afirma que a produção de textos, muitas vezes, passa a ser motivo de humilhação entre seus pares. Depois, pela série escolar em que essa informação foi verificada: não se espera que tal fato ocorra em um nível escolar no qual deveria haver maior maturidade com relação às atividades realizadas em sala de aula.*
5. *“não; por que normalmente os alunos e colegas de sala ficam comparando suas redações e fazem do trabalho uma forma de xacote, e risada na Aula.” (aluno, 18 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)*

Além dessas considerações acerca dos dados coletados no questionário preliminar, os resultados das etapas sobre a elaboração de instrumentos também estão apresentados no próximo tópico.

### 6.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO REFERENTES À SEGUNTA ETAPA

Nessa segunda parte da análise dos dados, estão apresentados os resultados obtidos no processo de elaboração do instrumento de avaliação propriamente, ou seja, as etapas percorridas, desde o início, para alcançar instrumento final, que será apresentado na última etapa. Nessa etapa, são apresentadas cinco fases seguintes: I. Formulação dos itens com base nas respostas dos alunos; II. Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (ANÁLISE DOS CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE ITENS); III. Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (COMPARAÇÃO COM ESCALAS JÁ VALIDADAS); IV. Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (ANÁLISE DOS JUÍZES); V. Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento (ANÁLISE SEMÂNTICA).

#### 6.3.1 Formulação dos itens com base nas respostas dos alunos

Os pesquisadores que desenvolvem instrumentos evidenciam a necessidade de ser trabalhada exaustivamente a etapa de planejamento do questionário, articulando estudo da teoria, dos construtos, das características específicas de cada contexto de coleta de dados. Assim, para utilizar os dados, foi analisada cada resposta dos alunos e extraídos itens que poderiam expressar motivos para se escrever textos. No tópico 5.5.2.1, já foi apresentado um exemplo de como foi realizada essa análise dos dados, para ratificar essa ação, há outros exemplos abaixo.

**Quadro 37 – Exemplo da formulação dos itens baseados nas respostas dos alunos**

<p><b>Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que te levam a escrever as redações? (Respostas dos alunos)</b></p>	<p><b>Itens extraídos da resposta dos alunos</b></p>
<p>Pois são trabalhos propostos pelo professor.</p>	<p>Escrevo porque é proposto pelo professor.</p>
<p>Por causa dos conteúdos vistos.</p>	<p>Escrevo para aprender o conteúdo visto.</p>

Pois o professor pede. Nota.	Escrevo porque o professor pede. Escrevo porque vale nota.
Porque a professora pede, pois a professora pede e a gente faz.	Escrevo porque a professora pede.
Para por em pratica o que aprendemos. A professora pedir.	Escrevo para pôr em prática o que aprendemos.
Para melhorar a ortografia. Estudo.	Escrevo para melhorar a ortografia.
Porque o professor manda e porque vale nota.	Escrevo porque o professor manda. Escrevo porque vale nota.
Para a professora ver se você aprendeu. Escrevemos para aprender mais e ganhar nota.	Escrevo para a professora ver se aprendi. Escrevo para ganhar nota. Escrevo para aprender mais.

Foram levantadas opiniões de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre o processo de produção de textos desenvolvido nas aulas de língua portuguesa e os motivos que levam os estudantes ao desenvolvimento dessa atividade. Foram extraídos 350 itens que permitiram perceber os motivos que indicam o porquê de serem apresentados a produção de textos na escola, mas com repetições. Dentre esses, foram descartadas as sentenças repetitivas ou muito semelhantes.

### 6.3.2 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Critérios e contextos para elaboração de itens.

Nessa segunda parte da análise dos dados, estão apresentados os resultados obtidos no processo de elaboração do instrumento de avaliação propriamente, ou seja, as etapas percorridas, desde o início, para alcançar instrumento final sugerido.

Foram levantadas opiniões de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sobre o processo de produção de textos desenvolvido nas aulas de língua portuguesa e os motivos que levam os estudantes ao desenvolvimento dessa atividade. Por meio desse levantamento, tentando conservar ao máximo a expressão dos próprios alunos, foram

extraídos 350 itens que permitiram perceber os motivos que indicam o porquê de serem apresentados a produção de textos na escola. Dentre esses, porém, havia um número semelhante de itens e outros que não estariam adequados, desse modo partiu-se para a outra fase dessa etapa: a realização dos procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento.

Foram analisados os itens observando os critérios que são indicados por Pasquali (1999), já mencionados na metodologia, tópico 5.5.2.2 Nessa etapa, alguns itens foram excluídos por não apresentarem os critérios comportamental, critério de objetividade/desejabilidade/ preferência, critério de simplicidade, critério de clareza, critério de relevância, critério de precisão, critério de variedade, critério de modalidade, critério de tipicidade e critério de credibilidade. Após realizar essa análise, foram selecionados 147 itens.

Esses 147 itens também foram conferidos com escalas já validadas, como a de Ryan e Connel (1989). Essa escala está traduzida (anexo 1). Por meio da verificação dela e de outras, foi possível acrescentar e/ou reformular alguns itens para o instrumento construído. Dentre os itens constantes na escala, alguns deles não haviam sido contemplados pelas sentenças dos alunos, os quais são os seguintes:

#### **Quadro 38 – Itens destacados da escala de Ryan e Connel (1989)**

- 1. Porque assim o professor não grita comigo.*
- 2. Porque vou ter vergonha de mim mesmo se eu não fizer.*
- 3. Porque eu quero que o professor diga coisas legais sobre mim.*

Adaptados à escala de motivação para escrever, ficaram da seguinte forma:

#### **Quadro 39 – Itens construídos com base na escala de Ryan e Connel (1989)**

- 1. Escrevo as redações porque tenho medo de o(a) professor(a) gritar comigo se eu não os fizer.*
- 2. Escrevo os textos porque sinto vergonha de não fazer essa atividade.*
- 3. Faço as redações porque gosto quando o(a) professor(a) me elogia na sala de aula, na frente dos outros alunos.*

Foram, então, separados 150 itens, ou seja, os outros foram excluídos por não atenderem aos critérios apresentados e/ou terem o significado muito semelhante. Estes foram apresentados na fase seguinte dessa etapa II: análise dos juízes.

### **6.3.3 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise dos juízes.**

Após serem selecionadas as sentenças, foram elaborados itens e construtos para que juízes pudessem garantir a validade teórica dos itens desenvolvidos. Os itens formulados de acordo com a Teoria foram apresentados a três pesquisadores da área da motivação, os quais avaliaram se eram pertinentes aos construtos a ele relacionados, ou sejam, se evidenciavam comportamentos do traço que se desejava avaliar. Esse material está à disposição dos que desejarem lê-lo na íntegra com a pesquisadora, entretanto não foi acrescentado devido à sua extensão. Uma exposição breve de suas características já foi realizada no tópico 5.5.2.3.

Cada juiz apresentou seu parecer e, após a análise do que eles apresentaram, foram retirados alguns itens e reformulados outros. Alguns itens foram excluídos por terem sido considerados confusos, redundantes ou mesmo não identificadores dos construtos que se propuseram avaliar. Foram construídos dois quadros com os itens retirados e reformulados e as respectivas justificativas, esse conteúdo está apresentado no apêndice E.

Em síntese, a justificativa para a retirada dos itens foi o fato de apresentarem expressões vagas, haver escrita pouco clara ou que sugeria diversas interpretações ou não estar pertinente ao construto relacionado. Já com relação aos itens reformulados, a mudança ocorreu, resumidamente, devido ao fato de haver a ausência da expressão inicial “Escrevo porque/ Faço textos na escola porque...” e faltar parte do enunciado do item. Para uma visualização clara, é essencial visualizar o quadro completo, que apresenta cada item e sua respectiva alteração e/ou exclusão.

Nessa fase de avaliação dos juízes, foram retirados mais 36 itens, portanto a escala ficou com 114 itens, que foram direcionados para a segunda fase. A fase seguinte dessa etapa foi a avaliação semântica do instrumento.

### 6.3.4 Procedimentos teóricos e experimentais na elaboração do instrumento - Análise semântica.

Conforme Pasquali (1999), essa avaliação semântica teve como objetivo verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população à qual o instrumento se destina. Para orientar a avaliação, foi utilizada, pela pesquisadora, uma versão da escala com um espaço reservado para escrever se houve compreensão ou se houve dúvida. Uma parte desse instrumento já foi apresentada no tópico 5.5.2.4. Os itens não foram apresentados na ordem que foram mostrados aos juízes, pois naquele instrumento eles estavam unificados conforme o construto a que pertenciam. Já nesse momento de avaliação semântica, eles foram misturados para que ficassem apresentados aleatoriamente aos grupos de alunos.

Para conferir a compreensão das sentenças, foram reunidos dois grupos de 4 alunos cada grupo, em uma escola estadual da região central de Londrina. O primeiro composto por três alunos da 5ª série e um da 6ª. O segundo foi composto por um aluno do 1º EM, dois do 2º EM e 1 do 3º EM. O objetivo dessa atividade é, como sugerido em Pasquali (1999), que a amostra seja aplicada ao estrato mais baixo da população – para verificar se os itens são inteligíveis – e à amostra mais sofisticada – para garantir a validade aparente do teste. Considerou-se como sendo a amostra mais elementar a dos alunos de 5ª série do Ensino Fundamental e mais sofisticada a dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Pretendia-se abarcar alunos dessa última amostra, mais sofisticada, também de estudantes do ensino médio de escolas particulares, entretanto não foram autorizadas a retirada dos alunos da sala de aula para fazer tal atividade.

Nesse momento, no período aproximado de uma hora/aula cada grupo, cada item foi lido em voz alta pela pesquisadora e os alunos explicavam o item com as próprias palavras, assim, anotava-se se havia dificuldades em expressar o que os itens estavam avaliando/expressando. Foram seguidas as orientações acima expostas, realizando um *brainstorming* com os dois grupos de alunos.

Na avaliação semântica com o estrato mais elementar (5ª e 6ª séries – grupo 1), foi possível a realização de um trabalho mais elaborado. A direção responsável pela séries autorizou a retirada de quatro alunos de sala de aula, os quais foram escolhidos aleatoriamente. Foi realizado um *brainstorming* em um local apropriado, com esses quatro alunos. Por se tratar de uma série mais elementar, a avaliação foi mais longa e foi possível notar mais dificuldades quando os alunos tentavam reproduzir os itens com as próprias

palavras. Como resultados percebeu-se que eles reproduziram quase todas as questões, entretanto em algumas delas encontraram dificuldades de explicar ou a explicaram de uma forma equivocada. Os itens que geraram dúvida foram os seguintes:

#### **Quadro 40 – Itens destacados na análise semântica**

<p><i>na escrita;</i></p> <p><i>quando escrevo;</i></p> <p><i>escrevendo;</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Escrever textos faz com que eu fique mais interessado(a) na leitura e</i></li> <li>2. <i>Faço as redações pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento</i></li> <li>3. <i>Escrevo os textos porque essas são as regras da escola;</i></li> <li>4. <i>Escrevo porque é bom para meu desenvolvimento;</i></li> <li>5. <i>Escrevo para aprender a desenvolver a linguagem;</i></li> <li>6. <i>Faço os textos porque eu gosto de me concentrar para escrever;</i></li> <li>7. <i>Faço os textos porque sinto meu pensamento fluir quando estou</i></li> <li>8. <i>Faço as redações porque me envolvo inteiramente na escrita.</i></li> </ol>
---	--

Devido ao fato de todas as sentenças escritas acima terem sido de difícil compreensão para os alunos da série mais elementar, optou-se por excluir tais itens da escala. O objetivo de retirar tais sentenças é de refinar o instrumento para que ele seja de fácil compreensão tanto para os alunos de séries mais elementares como para os do estrato mais sofisticado.

Na avaliação semântica com os alunos do Ensino Médio (grupo 2), não foi tão facilitada a atividade. O orientador responsável não autorizou a retirada dos alunos em sala de aula e indicou que essa atividade poria ser realizada com os alunos em alguma aula vaga, no pátio da escola mesmo. Assim foi feito, foram agupados os alunos em mesas do pátio, enquanto estavam apenas conversando devido à ausência de um professor. Por meio da avaliação do que fora exposto, obtiveram-se os seguintes resultados: todas as questões foram consideradas claras e coerentes, os alunos foram capazes de explicar todas e de dar exemplos preciso com o que os itens sugeriram. No entanto, algumas questões foram classificadas “infantis”, ou então pouco sérias na opinião deles. Esses itens são os seguintes:

#### **Quadro 41 – Itens destacados na análise semântica**

<p><i>se não fizer;</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Escrevo as redações porque tenho medo de o(a) professor gritar comigo</i></li> <li>2. <i>Fico emburrado(a) quando escrevo textos na escola;</i></li> </ol>
-----------------------------	---

*3. Escrevo os textos para evitar que o(a) professor(a) fale para meus pais que não os fiz.*

*4. Faço os textos porque fico chateado(a) quando não entrego os textos que o(a) professor(a) pede.*

*5. Não gosto de escrever porque normalmente os alunos e colegas de sala ficam comparando suas redações.*

Os itens 2 e 4 foram excluídos por terem sido apontados, por esses alunos, como “pouco sérios” para a idade deles. Porém, optou-se por permanecer com o item 1 devido ao fato de ter sido retirado da escala de Ryan e Connel (1989) e ser o único que expressava a reação negativa do professor como sendo determinante para a falta de motivação. Além disso, os itens 3 e 5 também não foram retirados devido ao fato de terem sido apontados como muito evidentes e frequentes em sala de aula na avaliação semântica com as séries mais elementares. Pelo fato de a sentença 5 estar muito extensa, optou-se por reformulá-la iniciando em “Normalmente...”.

Essa avaliação semântica possibilitou uma visão geral do impacto dos itens nos alunos tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Foi possível notar que eles se identificaram com a maioria dos itens, ou seja, que estão de acordo com a realidade em que se encontram. Entende-se que o fato de terem sido formulados os itens com o discurso dos próprios alunos exerce grande influência nesse ponto. Por meio dessa avaliação semântica, foram retirados mais 10 itens do instrumento, sendo assim o instrumento piloto desenvolvido ficou com 104 itens.

Para finalizar as avaliações do instrumento, fez-se necessária, dessa forma, a aplicação de um instrumento piloto, com os itens que ficaram no instrumento, e o acréscimo desses itens desenvolvidos a parte (para avaliar o destino que é dado aos textos dos alunos), contemplando a última etapa desse estudo.

## 6.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO REFERENTES À TERCEIRA ETAPA

Por fim, há os resultados e a discussão acerca da terceira etapa, com as seguintes fases: aplicação do instrumento piloto e sugestão de um instrumento final.

### 6.4.1 Aplicação do instrumento piloto

Essa aplicação do instrumento com os 104 itens que foram aprovados foi realizada em uma escola estadual da região central de Londrina. Os dados do local e dos participantes já foram especificados no tópico específico (metodologia), mas por ora é interessante mencionar que responderam a esse questionário alunos do período matutino e vespertino de uma escola estadual da região central de Londrina. Foram alunos da 5ª série do ensino fundamental (32 no total) e da 8ª série do ensino fundamental (26).

Pelo que se pôde notar na análise dos dados, nem todos os estudantes conseguiram finalizar os questionários. Foi construído uma tabela com os dados coletados nesse momento de pesquisa, essa tabela está apresentada no apêndice G. Todos os números 0 (zero) representam a ausência de resposta. Os itens foram apresentados em uma escala likert, sendo assim foram computados de 1 a 5 (sendo o 1 representativo de “discordo totalmente” e o 5 representativo de: “concordo totalmente”).

É relevante ressaltar que o objetivo dessa etapa não foi realizar uma análise estatística dos dados, tendo em vista o fato de ser necessária uma quantidade maior de estudantes para esse fim. O propósito foi, sobretudo, continuar a avaliação semântica do instrumento e coletar o máximo possível de informações referentes à reação dos alunos perante o material.

Inicialmente, é válido destacar que a grande maioria dos alunos reclamou sobre a quantidade de itens da escala. Essa já era uma preocupação inicial, já que se decidiu, em um primeiro momento, retirar o mínimo possível de itens do questionário piloto, para que fossem todos “testados”, ou seja, avaliados pelos próprios alunos, colocados em prática. Entretanto, sabia-se que a quantidade não era ideal, especialmente para as séries iniciais da segunda etapa do ensino fundamental, 5ª e 6ª séries. Esse fato foi confirmado tanto pela expressão dos alunos ao receber o questionário, como pela fala/ pela escrita (no momento de respondê-lo) e pela falta de preenchimento de alguns alunos, tanto da 5ª série como da 8ª série.

Ao entregar os instrumentos para os estudantes, foi frizado que escrevessem, ao lado ou abaixo de cada questão, o que quisessem destacar sobre a pergunta: se a consideraram fácil ou difícil demais, inconveniente ou inadequada, etc. É evidente que assinalaram o que desejaram, mas com o linguajar deles, ou seja, escreveram que algumas perguntas eram “boas”, mas algumas “bobas”, “chatas” e até “trouxas”.

Sobre esse posicionamento pessoal acerca da resposta deles, foi possível apresentá-los abaixo, no parágrafo que segue. Alguns dados foram escritos no questionário e

outros coletados oralmente, no momento da aplicação. Por exemplo, os alunos falavam: “essa parece que já foi escrita!” e a pesquisadora questionava: “você acha que está parecida com qual?”; e assim procedia-se a anotação. Foi considerado um número pequeno de observações, mas que já contribuíram para o refinamento do instrumento.

Os comentários extraídos do que os alunos apresentaram tanto oralmente (a pesquisadora anotava as observações) como por escrito, no próprio instrumento de avaliação: são os seguintes: questão 11: “Igual a 21” (8ª série); questão 14: “Algo relativo” (8ª série); questão 16: “Igual a 24” (8ª série); questão 18: “Pergunta idiota” (5ª série); questão 19: “Pergunta tonta” (5ª série); questão 21: “Parecida com a outra” (não especificou) (5ª série); questão 21: “Igual a 24” (8ª série); questão 22: “Não entendi” (5ª série), “Não sei” (5ª série); questão 23: “Pergunta burra” (5ª série); questão 24: “Pergunta troxa” (5ª série), “Pergunta boba” (5ª série), “Igual a 16” (8ª série), “Essa é a mesma pergunta da página de traz” (8ª série); questão 26: “Não sei por que isto esta tambem já tem” (8ª série); questão 27: “Pegunta boba” (5ª série); questão 28: “Boa” (5ª série); questão 31: “Repetida em outras palavras” (8ª série); questão 34: “Pergunta besta” (5ª série), “Pergunta boba” (8ª série); questão 36: “Pegunta idiota” (5ª série), “Pegunta idiota” (5ª série); questão 37: “Parece a 48” (5ª série); questão 37: “Não estou no vestibular ainda” (8ª série); questão 41: “Vou voar de tão leve que estou. Pergunta boba.” (8ª série); questão 42: “Parece a 51” (8ª série); questão 43: “Não estou no vestibular” (8ª série); questão 48: “Parece a 37” (5ª série); questão 50: “Nada a vê. Eu escrevo cero aonde que eu vo” (8ª série); questão 55: “As vezes tenho preguiça mesmo” (5ª série); questão 60: “Não entendi” (5ª série); questão 68 “Nossa essa é bem boba” (8ª série); questão 71: “Figurado?” (8ª série); questão 72: “Parece a 60” (8ª série); questão 74: “Parece a 56” (8ª série); questão 78: “Boba” (5ª série); questão 80: “Parecida com a 103” (8ª série); questão 82: “Nossa como repete as perguntas” (8ª série), “Repetidas” (8ª série); questão 87: “Igual a 98” (8ª série); questão 90: “Igual a 101” (8ª série); questão 94: “Repetida” (8ª série); questão 95: “Boba” (5ª série); questão 97: “Trouxa” (5ª série); questão 98: “Igual a 87” (8ª série); questão 101: “Igual a 90” (8ª série); questão 103: “Parecida com a 80” (8ª série), “Repetidas” (8ª série).

Por meio dessa verificação, foi possível notar que muitas questões foram questionadas quanto ao conteúdo, algumas vezes considerado “bobo”, ou seja, inadequado para a idade de alguns; outras vezes considerado confuso e, principalmente, repetido. Por esse motivo e também pelo fato de a maior parte dos alunos terem reclamado da extensão do instrumento, optou-se por retirar os itens questionados, números: 11, 16, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 31, 42, 48, 51, 53, 56, 60, 68, 69, 71, 80, 82, 87, 94, 95 e 101.

#### 6.4.2 Sugestão de um instrumento final para avaliar a motivação dos alunos para escrever textos na escola

Do modo como ficou a escala, esta estava com 80 itens, pois foram retirados 24 com essa análise semântica por meio da aplicação do piloto. Todavia, ainda assim a escala estava considerada extensa e alguns itens realmente estavam muito semelhantes. A opção inicial seria preservá-los devido ao fato de terem sido escrito pelos próprios alunos e conterem informações similares, porém não iguais, as quais poderiam carregar fatores diferentes em uma análise estatística.

Entretanto, ao finalizar a primeira etapa apresentada nesses resultados (a análise quali-quantitativa das questões), notou-se que outras correlações poderiam ser estabelecidas e que alguns itens apresentados nessa escala do instrumento piloto estavam expressando não o motivo para a produção de textos, mas o sentimento com relação à produção ou aspectos do processo de produção, por exemplo: “sinto-me exausto ao escrever textos”, ou “tenho preguiça de escrever textos”. Essas sentenças expressam o que eles sentem e não o motivo pelo qual não produzem textos.

Desse modo, tomando como ponto de partida (para a conclusão do instrumento) a intenção de separar o que seria considerado motivo para escrever ou não escrever, sentimento sobre a produção, aspectos do processo de produção e destino que é dado ao textos dos alunos; além da escala inicial, foram construídas mais três escalas que podem ser correlacionadas à primeira, a qual questiona o motivo para escrever textos. Essas escalas estão apresentadas juntamente com o instrumento final sugerido, no apêndice H. Os itens que foram contemplados nessas escalas e que tinham o mesmo sentido daqueles que estavam no instrumento piloto foram retirados; assim, foram excluídos os itens: 2, 6, 8, 9, 10, 12, 17, 33, 21, 24, 25, 28, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 52, 54, 57, 61, 67, 65, 69, 72, 74, 79, 83, 84, 86, 88, 77, 90, 91, 92, 97, 99 e reformulados os itens: 12, 30, 32, 35, 58, 59, 67, 70, 73, 78, 88, 89, 96, 100, 102.

Com essas observações e a conclusão das reflexões quali-quantitativas, construiu-se uma versão conclusiva com 40 itens (mais três escalas complementares, com 7, 20 e 10 itens cada uma, totalizando mais 37 itens). Devido ao vocabulário utilizado no instrumento como um todo, à quantidade total de itens (que ainda não é mínima) e aos resultados das avaliações semânticas realizadas, indica-se o uso da escala na 7ª e na 8ª séries. Porém reforça-se que essa é uma versão final para esse estudo, ela ainda sofrerá mudanças

com as pesquisas empíricas que visam à análise estatística dos itens, a qual já está em andamento. A versão conclusiva sugerida pode ser conferida no apêndice H.

Ratifica-se que a intenção desse momento do estudo é qualificar o instrumento (pela aplicação do mesmo no campo de estudos) e, assim, dar base para uma análise mais aprofundada (estatística) com instrumentos adaptados ao contexto de pesquisa e uma quantidade maior de alunos. Por meio da anotação dos alunos e de todas análises/reflexões quali-quantitativas que estavam sendo realizadas concomitantemente a essas coletas de dados, produziu-se um instrumento mais sucinto, conclusivo desse estudo, o qual encontra-se no apêndice H.

Sabe-se que ele ainda será modificado após as análises estatísticas, entretanto optou-se por apresentar uma versão final diferente da que fora usada na aplicação piloto devido ao fato de estar muito extensa e cansativa para os estudantes, o que faz com que desmereçam a atividade e não a realizem de modo pleno, efetivo e eficaz para serem realizados estudos posteriores.

Como se pode notar, além de uma escala central sobre o motivo de escrever textos, com X itens, também foram apresentadas outras, com X itens no total, as quais foram formuladas após a finalização da leitura atenta das respostas dos alunos. Foram apresentadas essas outras escalas com o objetivo de serem realizados estudos futuros contemplando os vários aspectos/contextos envolvidos no processo de produção de textos, tendo em vista que a compreensão da linguagem utilizada no dia a dia torna-se fundamental para aqueles que têm a intenção de trabalhar com ela de modo significativo, visto que:

A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem. (...) ela é condição *sine qua son* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir (Geraldi, 1997 b, p. 5).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É como se eu entrasse em um mundo mágico, só meu, onde posso fazer e criar tudo o que quiser. Pode parecer besteira, mas é verdade. Quando escrevo me sinto livre, e é maravilhoso, realmente uma ótima sensação” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio particular).

Inúmeras foram as considerações possíveis acerca da motivação dos alunos para escrever textos, as quais não poderiam ser apresentadas apenas nesse espaço. Assim sendo, optou-se por intitular esse capítulo como “considerações finais” e não “conclusão”. Além disso, ressalta-se que, do mesmo modo como se iniciou esse estudo, citando a autora (de fato) dessa produção, pretende-se finalizá-lo. Intermediou-se uma exposição dessas considerações com, novamente, discursos deles, autores, nossos alunos. A começar pelo que se vê acima, na epígrafe de uma aluna da 8ª série. Para ela, a leitura é realizada a partir de uma motivação intrínseca, ou seja, ela tem prazer na escrita dos textos. Mesmo sabendo que não é necessário que haja esse prazer para a realização de um texto bem feito, se o professor pode tentar incentivar tal sentimento, por que não fazê-lo? Além dessas constatações, nesse espaço pretende-se expor a concretização dos procedimentos específicos, os quais nortearam os passos dados rumo ao alcance do objetivo central e da resposta do seguinte problema apresentado: “Como avaliar a qualidade motivacional de estudantes do ensino fundamental e médio para a escrita?” Para isso, serão inicialmente retomadas as articulações entre motivação e escrita.

Nesse estudo, percebeu-se muita riqueza em articular estes dois construtos: motivação e escrita. A elaboração do instrumento permitiu mensurar as possibilidades de se relacionar esses termos com vistas ao processo de ensino e aprendizagem. Com relação à motivação, um dos enfoques da Teoria da Autodeterminação é representado pela contemplação das necessidades psicológicas inatas ao ser humano: competência, autonomia e pertencimento. A Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000) ratifica que essas necessidades devem ser contempladas para que o indivíduo sinta-se motivado a realizar determinada tarefa. Essas três necessidades, quando satisfeitas, promovem um desenvolvimento saudável e uma saúde psicológica.

A autonomia, para a Teoria da Autodeterminação, é relativa à vontade própria de um ser realizar determinada atividade. Quando um indivíduo é autônomo ele

apresenta comportamento intrinsecamente motivado e um *locus* de causalidade interno, ou seja, não é um “marionete” externamente guiado. A necessidade de competência foi inicialmente definida como a capacidade de interagir satisfatoriamente com o ambiente. Pode-se desenvolver a competência tanto com interações positivas com o meio ambiente como com *feedbacks* positivos. A necessidade de pertencimento (ou estabelecimento de vínculos) pode ser definida como uma “sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável” (GUIMARÃES, 2003, p. 47). Muitas pesquisas têm reforçado a relevância do vínculo nas relações humanas, por exemplo alunos mais seguros quanto a seus pais e professores são mais envolvidos com a aprendizagem em diversos aspectos.

Estabelecendo-se uma ponte entre esses construtos e a escrita, percebe-se que as crenças positivas sobre a produção de textos na escola poderão ser desenvolvidas a partir do momento em que são contempladas as necessidades de competência, autonomia e pertencimento do aluno. Conforme Bruning e Horn (2000), existem quatro principais condições para se promover a motivação para a escrita. Costa e Boruchovitch (2010) sintetizam-nas e traduzem-nas do seguinte modo:

Fomentar crenças positivas a respeito da escrita, favorecer o compromisso dos estudantes com ela por meio de metas e contextos autênticos, promover um contexto de apoio e criar um ambiente emocional apropriado à escrita (COSTA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 198).

Essas condições, apresentadas por Bruning e Horn (2000), indicam o que é necessário para que seja desenvolvido um processo de escrita saudável. Nesse mesmo horizonte, caminha a Teoria da Autodeterminação. Ao efetuar uma relação entre essas teorias, é possível refletir sobre os dados coletados, tendo em vista a criação de pontes que possibilitem a compreensão da motivação para escrever textos na escola.

A primeira condição apresentada por Bruning e Horn (2000) é a criação de crenças adequadas/positivas para a escrita. Nota-se que os passos para atingir esse objetivo indicam 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; proporcionar oportunidades para os estudantes construir expertise em áreas sobre as quais eles irão escrever; usar atividades de escrita diárias breves para encorajar a escrita regular; encorajar a escrita em uma variedade de gêneros.

O segundo fator apresentado por Bruning e Horn (2000) é promover o compromisso dos estudantes por meio de metas e contextos de escrita autênticos. Para que ocorra essa contemplação, eles apresentam os seguintes passos: disponibilizar exemplos para os estudantes sobre os diferentes tipos de escrita; encorajar os alunos a escreverem sobre tópicos de interesse pessoal; escrever para uma variedade de audiências; estabelecer a melhoria da comunicação como propósito de revisão; integrar a escrita com a instrução em disciplinas como ciências, matemática, estudos sociais, entre outras.

Prover um contexto de apoio à escrita é o terceiro fator apresentado por Bruning e Horn (2000). Para isso aponta-se que é necessário: dividir em partes as tarefas complexas de escrita; encorajar o estabelecimento de metas e o monitoramento de seu progresso; auxiliar os alunos no estabelecimento de metas de escrita que não sejam nem tão desafiadoras nem tão simples; ensinar estratégias de escrita e ajudar os alunos a aprenderem a monitorar seu uso; proporcionar *feedback* sobre o progresso acerca das metas de escrita; usar os colegas como sócios em comunicações de escrita e leitura.

O último fator apresentado por Bruning e Horn (2000) é criar um ambiente emocional positivo. Para que ocorra essa condição, apresentam-se os seguintes passos: modelar atitudes positivas sobre a escrita; criar um ambiente seguro para a escrita; proporcionar aos estudantes escolhas sobre o que eles gostariam de escrever; prover *feedback*, permitindo ao estudantes manter controle sobre a escrita; utilizar resultados reais como uma comunicação de sucesso como ponto de partida para *feedback*; persuadir os estudantes a engajarem-se em autodeclarações positivas sobre a escrita; ajudar os estudantes a lidarem com a ansiedade e stress e encará-los como sensações naturais. Esses últimos passos apresentados nessa última condição que eleva a motivação, proposto por Bruning e Horn (2000), são menos práticos e mais instrutivos. Todos eles, entretanto, proporcionam o desenvolvimento das três competências, 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.

Relacionando esses passos apresentados por Bruning e Horn (2000) e o conteúdo da Teoria da Autodeterminação, realizou-se uma leitura mais atenciosa das respostas dos alunos ao questionário aplicado e, por meio delas, nota-se o desejo de se perceberem como autores e também a externalização das frustrações quando não se sentem competentes para a tarefa:

**Quadro 42 – Opinião dos alunos sobre a posição positiva com relação à produção de texto**

1. *“Eu me sinto como uma escritora.” (aluna, 10 anos, 5ª série, colégio particular)*
2. *“eu acho que vou ser uma escritora de ‘conquer’ texto, qualquer história que me envolve escrevendo naquele momento” (aluna, 15 anos, 5ª série, colégio estadual)*
3. *“Eu me sinto inspirada, como se eu estivesse na história e agisse na vida do personagem” (aluna, 12 anos, 7ª série, colégio particular)*

**Quadro 43 – Opinião dos alunos quanto à frustração quando não se sentem competentes**

1. *“Me sinto mal porque nunca consigo terminar, raramente termino.” (aluno, 16 anos, 7ª série, colégio estadual)*
2. *“Me sinto nervoso, pois alguns textos eu não tenho ideia do que vou escrever (aluno, 13 anos, 7ª série, colégio particular)*

Tais discursos revelam que há realmente necessidade de ser criado um ambiente de apoio à escrita, em que se sintam autores, autônomos e capazes de realizar a atividade. Com a criação de contextos autênticos, o estudante pode perceber que pertence a um contexto e nele interage por meio, também, da escrita. Pode-se notar, pela leitura desses passos, que estes indicam atividades as quais, se realizadas, contemplarão a necessidade de autonomia dos estudantes, por meio da disponibilidade de exemplos e do encorajamento dos alunos. Já outros refletem ações voltadas ao desenvolvimento da competência do aprendiz, com atividades práticas.

A Teoria da Autodeterminação ainda focaliza o pertencimento como sendo uma necessidade a ser contemplada no processo de aprendizagem para o desenvolvimento de uma motivação autônoma. Entende-se, aqui, que a promoção de um contexto autêntico também deva pressupor a relação saudável entre professores e alunos e entre os pares. Além disso, um contexto autêntico deve proporcionar, ao aprendiz, a possibilidade de ele se perceber atuante em seu meio com o seu texto, ou seja, por meio daquilo que ele escreve ele pode estabelecer vínculos com a sociedade em que vive (por exemplo, divulgando uma carta de leitor) ou mesmo na comunidade em que está (com um mural de poemas, por exemplo).

Pela leitura das respostas dos alunos (questionário 1/ preliminar), foi possível notar que há alunos que não veem uma real finalidade para o texto que produzem.

Esses alunos relatam que apenas escrevem o texto para que ele seja corrigido e depois guardado para, então, ser jogado fora.

**Quadro 44 – Opinião dos alunos que não veem finalidade na produção de textos**

1. *“Entrego para a professora ela da nota devolve e eu joga no lixo.” (número 60)*  
*“A professora corrige e da nota depois eu joga a folha no lixo ou faço uma bolinha e fico brincando” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio estadual)*
2. *“Não me sinto bem porque não gosto de escrever textos. Me sinto como se estivesse realizando qualquer tipo de trabalho.” (aluno, 19 anos, 3º ensino médio, colégio estadual)*

Desenvolver metas e contextos autênticos pode contribuir para o pertencimento do sujeito em um meio, ou seja, o aluno pode perceber que seu texto será lido por mais pessoas (além do professor), será divulgado e fará parte de um contexto em que seja, de fato, útil, necessário. Muitos estudos apresentados nesse trabalho, por exemplo os realizados por Lo e Hyland (2007) e Nolen (2007) ressaltam a relevância de se destacar o contexto no meio de produção.

Trazer para a sala temas que não são da realidade dos alunos, por exemplo, faz com que haja um abismo entre o que é palpável, real e o que é apenas teoria. Se, por exemplo, um tema complexo como a economia do Brasil é trazido para os alunos de uma 5ª série ou uma 6ª série do ensino fundamental e isso não agrada a eles, o professor pode se sentir frustrado porque diz ter trazido o tema devido ao fato de eles, um dia, no futuro, precisarem desse assunto. De fato, precisarão. Contudo, qual é a realidade deles no momento em que escrevem o texto? Eles estão inseridos nesse contexto econômico? Se o texto base apontado para a leitura dos alunos se afasta da realidade deles, qual é o motivo que eles terão para escrever (apresentar um ponto de vista) sobre o assunto? É necessário trazer, para a sala, o que está afetando a vida deles como cidadãos no momento em que estão escrevendo. Como a economia do país (a inflação, por exemplo) pode afetar a vida deles naquele estágio da vida? Fazer com que o aluno reflita sobre isso pode desenvolver a sua motivação para escrever, ele estará sentindo-se mais pertencente ao meio, terá mais competência para argumentar sobre o assunto, terá mais autonomia para tratar desse assunto.

Ao realizar esses passos pela busca de um contexto de apoio à escrita, trabalhando as necessidades psicológicas básicas, pretende-se desenvolver, no aluno, um

sistema de apoio que o norteie em direção à uma motivação autônoma e, quiçá, intrínseca, em que ele desenvolva sentimentos como os apresentados a seguir:

#### **Quadro 45 – Opinião dos alunos com motivação intrínseca**

1. *“(Quando escrevo) É como se eu entrasse em um mundo mágico, só meu, onde posso fazer e criar tudo o que quiser. Pode parecer besteira, mas é verdade. Quando escrevo me sinto livre, e é maravilhoso, realmente uma ótima sensação.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio particular)*
2. *“Eu me sinto muito bem porque através desses textos, redação, histórias etc... Consigo me expressar.” (aluna, 14 anos, 8ª série, colégio estadual)*
3. *“(…) os textos me deixam felizes e a cada texto que eu escrevo eu sinto que fiz o texto melhor que o outro que já teria feito.” (aluna, 12 anos, 7ª série, colégio particular)*

Diferentemente desse sentido positivo, alguns alunos relataram que há um certo “desconforto” na sala ao ser anunciada a tarefa de produzir textos, indicando a existência de um ambiente emocional negativo.

#### **Quadro 46 – Opinião dos alunos sobre o clima negativo quando a produção é solicitada**

1. *“A professora fala qual é o texto do livro uns reclamam e outros já começam a fazer daí os que reclamam ficam atrapalhando os outros e algumas professoras ficam muito bravas e outras nem ligam.” (aluna, 13 anos, 7ª série, colégio estadual)*
2. *“Quando a profª pede para fazer uma produz de texto todo mundo reclama que não que faz mas acaba fazendo, mas depois que a profª dá a nota e entrega todo mundo que sabe quanto tirou.” (aluna, 16 anos, 8ª série, colégio estadual)*
3. *“Os alunos em maioria produzem sempre pela nota. Quando ela dá a notícia, os alunos vão 'aaa, professora, de novo?’” (aluna, 15 anos, 1º ensino médio, colégio particular)*

Um ambiente saudável é uma fonte de boas produções. Alguns dos estudos que envolvem a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 2000; Reeve et al., 2004) ressaltam a importância do contexto saudável de produção e, como se pode notar pelas falas dos alunos, uma atenção a ele é realmente necessária.

Enfim, pelo que se observa no estudo de Bruning e Horn (2000) há a crítica de que a escrita da escola frequentemente acontece sob condições artificiais: ela é apenas uma tarefa apresentada, lida e graduada pelo professor e, portanto, sem propósitos reais, como persuasão, descrição e expressão dos pensamentos e sentimentos do escritor. Certas condições em contextos instrucionais que podem ser fontes de interesses para os alunos, geralmente envolvem inovação, surpresa e incerteza. Esses pesquisadores têm argumentado que tarefas de escrita deveriam emitir um desafio intelectual para os alunos.

Corroborando com esse aspecto, conforme Lam e Law (2007), a quantidade de esforço que os alunos investem é um produto de sua expectativa de sucesso e dos valores da recompensa. Uma tarefa que é desafiadora, mas realizável, é motivadora porque melhora a percepção de valor dos alunos e a expectativa de sucesso. Experiências de aprendizado bem sucedidas, que são desafiadoras e mesmo assim podem ser completadas, são importantes fontes de auto eficiência. Os autores afirmam que professores eficientes sabem como guiar seus alunos para abordar a escrita como um processo de solução de problemas.

Esses pesquisadores mostram consistentemente que a motivação intrínseca é maior entre indivíduos que têm a oportunidade de fazer escolhas e ter o controle de seus próprios resultados. Portanto, ambientes sociais podem facilitar a motivação por meio do apoio às necessidades das pessoas para autonomia. Para motivar os alunos a escrever, os professores podem permitir mais autonomia nos processos de escrita, dando liberdade na escolha do conteúdo, estilos e abordagens. No entanto, quando a avaliação é conduzida sem nenhum *feedback* que não a nota, os alunos são conduzidos a focar o desempenho em detrimento de maneiras de melhorar. O *feedback* mais útil na escrita tende a envolver conhecimento específico em como alcançar metas de escrita. Para motivar os alunos a escrever, os professores podem fazer comentários específicos da tarefa sobre o sucesso dos alunos e atribuí-lo a estratégias que são aprendidas por meio do esforço.

Nesse sentido, Nolen (2007) esclarece que a leitura e a escrita são áreas particularmente ricas para pesquisa de motivação, pois há muitas razões para se empenhar nessas atividades e há uma natureza essencialmente social na alfabetização. Os contextos sociais nos quais a leitura e a escrita ocorrem contribuem para as noções das crianças sobre a natureza da leitura e da escrita e seu lugar na escola e na vida familiar. A instrução que fornece auxílio cognitivo e emocional para o aprendizado também pode aumentar a motivação dos alunos. O lugar da alfabetização (e da competência de leitura e escrita) na estrutura social da sala de aula também pode influenciar a motivação das crianças para aprender..

Professores e escolas são responsáveis por ajudar os alunos a desenvolver sua competência e confiança, à medida que progridem na escola, conforme menciona Pajares (2003). Assim sendo, é necessário desenvolver a motivação para escrever, visto que, como indicaram os estudos mencionados, alunos que se apresentam desmotivados acabam não se dedicando aos estudos. No recorte pesquisado, alguns alunos evidenciam a falta de motivação:

**Quadro 47 – Opinião dos alunos desinteressados com relação à produção de textos**

1. *“Me sinto desanimada, pois produzir textos não me motiva a nada. Isso para mim é fato.” (aluna, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*
2. *“Eu me sinto entediado porque as propostas não são interessantes e não gosto de ficar inventando uma história, muito menos me preocupar se o texto tem coerência à proposta, mínimo de linhas, etc.” (aluno, 13 anos, 8ª série, colégio particular)*

Ao apresentar essas configurações, os estudantes acabam não se sentindo encorajados para realizar as tarefas escolares, bem como a escrita. No primeiro caso, há uma desmotivação; no segundo, realiza-se a tarefa, mas ela é considerada entediante, além disso pouco interesse há em ser apoiado na competência da escrita.

Codling et al. (1996) amplia a visão para esse aspecto quando esclarece que ao serem expostas a uma ampla variedade de materiais de leitura, as crianças têm acesso a fontes para seus próprios escritos. Criar um contexto motivador para a escrita dos alunos é uma tarefa importante e desafiadora para os professores. Um componente importante deste tipo de ambiente é a interação social. Os alunos no estudo mencionado expressaram um alto nível de interesse quando puderam escolher os tópicos de sua escrita. Criar um contexto no qual as crianças sejam motivadas significa proporcionar a elas escolhas e oportunidades para escrever durante determinados períodos de tempo.

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. A partir do momento em que se valoriza, no grupo, a atividade realizada, cria-se um clima propício para o desenvolvimento saudável do aprender, para o desenvolvimento do *locus* de causalidade interno e não externo (pautado em recompensas).

As pesquisas apresentadas no capítulo 4 destacam as influências do modo como ocorre e a aprendizagem e do meio na motivação dos alunos, ou seja, as condições que auxiliam versus as que enfraquecem os recursos motivacionais autônomos dos alunos. O processo de produção de textos pode, por sua vez, influenciar a motivação dos estudantes para a escrita de modo saudável, que proporcione um bem-estar. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário visar a um desenvolvimento coerente com as necessidades psicológicas dos estudantes.

Sabe-se, entretanto, que essa tarefa não é fácil e que muito além do perfil motivacional do professor, este depende de outras “variáveis” que contemplam o contexto escolar para agir nesse meio. Assim sendo, muitas vezes, certos agravantes sobrecarregam as funções do educador: além do número excessivo de alunos em sala (ratificado justamente pela agravante situação atual), excesso de conteúdos, sobrecarga de burocracias, precariedade de recursos, desvalorização da profissão do educador, uso inadequado das tecnologias, entre outros aspectos da sociedade moderna que influenciam a rotina escolar. O contexto formado por esses agravantes, muitas vezes, acaba prejudicando a reflexão do docente sobre suas ações, bem como as interações significativas e dialógicas que deveriam ocorrer com seus alunos.

Mesmo com tais dificuldades, é preciso agir, e fazê-lo significativamente. O primeiro passo? Refletir sobre essas interações, sobre a prática e o contexto atual do processo de ensino e aprendizagem. Esse questionamento torna-se essencial no exercício do magistério, já que: “uma prática reflexiva autoriza uma relação mais ativa que queixosa com a complexidade” (PERRENOUD, 2002, p. 57).

Com o desenvolvimento desse instrumento, pretendeu-se voltar os olhos para a motivação para escrever e possibilitar a verificação do continuum motivacional para essa atividade específica, ou seja, para o fato de a motivação para escrever não ser estática. Entende-se, aqui, que a partir do momento em que se pode mensurar a motivação para escrever, também pode-se desenvolver atividades para elevar a qualidade motivacional.

Levantado a opinião dos alunos sobre a produção de texto; apresentando uma análise dessa opinião dos discentes; elaborando, avaliando e aplicando itens que expressem a realidade do público alvo, pretendeu-se destacar o *continuum* motivacional para a escrita e, assim, apresentar uma possível resposta ao problema inicialmente formulado: “Como avaliar a motivação dos alunos para escrever?”. O instrumento final sugerido é a resposta, no momento, apresentada. Com essas contribuições e sabendo que a motivação para escrever não é estática, podem ser realizadas atividades para elevar a qualidade motivacional

para essa tarefa específica e, assim, promover uma aprendizagem mais saudável e significativa para o aprendiz.

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 de Londrina-PR. Além disso, é necessário continuar a validação para esse instrumento e salienta-se que se pretende continuar esse estudo realizando a aplicação desse instrumento final sugerido em uma quantidade maior de alunos e realizando as correlações possíveis com as escalas apresentadas.

Reforça-se, assim, que diversos estudos também podem ser continuados a partir desse, por exemplo observando as relações possíveis entre a qualidade dos textos e a motivação dos estudantes, o desenvolvimento de atividades motivadoras para a produção de textos e outros. Nesse sentido, continuar a caminhada, o processo que envolve a articulação entre motivação e escrita é essencial, visto que é necessário motivar e reescrever sobre a linguagem, tendo em vista desenvolver a leitura da palavra (com sentido amplo), afinal:

**“A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo,  
mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ e ‘reescrevê-lo’,  
quer dizer, de ‘transformá-lo’ por meio  
de nossa prática consciente.”**

*(Paulo Freire)*

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. C. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, D. (Org.). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL: 2000.
- ALMEIDA, L.S.; MIRANDA, L; GUISANDE, M.A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**. Campinas. V.25, n.2, p.169-176, 2008.
- ARAÚJO, M.R.; MINVERVINO, C.A.S.M. Avaliação cognitiva: leitura, escrita e habilidades relacionadas. **Psicologia em estudo**, Maringá. V.13, nº4, p.859-865, 2008.
- 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. **Motivação para aprender – aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BANDURA, A. **Social Foundation of Thought & Action: a social cognitive theory**. Engewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BARTOLOMEU, D.; SISTO, F.F.; RUEDA, F.J.M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.11, nº 1, p. 139-146, 2006.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A.; COSTA, E.R.; NEVES, E.R.C.; CRUVINEL, M; PRIMI, R; GUIMARÃES, S.E.R. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V.22, n.3, p.297-304, 2006.
- \_\_\_\_\_. ; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (orgs.) **Motivação para aprender – aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BUENO, J.M.H.; ZENORINI, R.P.C.; SANTOS, A.A.A.; MATUMOTO, A.Y.; BUCHATSKY, J. Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.24, n.1, p.79-87, 2007.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In BOTUCHOVITCH, E.; BZUNECK, . J. A. (orgs). **A motivação do aluno – contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. ; GUIMARÃES, S.E.R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V.23, n.4, p.415-422, 2007.
- \_\_\_\_\_. ; Como motivar os alunos: sugestões práticas. In BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A; GUIMARÃES, S.E.R. (orgs.). **Motivação para aprender – aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BROPHY, J. **Research on Motivation: Past, Present and Future**. Em T. Urdan (Ed) *Advances in Motivation and Achivement*, v11, 1999.

BRUNING, R; HORN, C. Developing Motivation to Write. **Educational psychologist**, v.35, n.1, p.25–37, 2000.

CENCINI, Amadeo; MANENTI, Alessandro. **Psicologia e Formação, estruturas e dinamismi**. Bologna: Edizione Dehoniane, 1995.

CODLING, R.M. The teacher, the text and the context: factors that influence elementary student's motivation to write. **Reading Research Report**, n.59, 1996.

COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 22(2), p.173-180, 2009.

\_\_\_\_\_. Motivação e escrita: Algumas contribuições para a prática pedagógica. In BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (orgs.) **Motivação para aprender** – aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

D'ANTOLA, Arlette. Disciplina democrática na escola. In: D'ANTOLA, Arlette (Org). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DECI, E. L.;RYAN, R.M. **Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior**, New York: Plenum Press, 1985.

\_\_\_\_\_. The support of autonomy and the control of behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53, 1024-1037, 1987.

\_\_\_\_\_. A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed), **Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation**, 38, 237-288). Lincoln: Univesity of Nebraska Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning & Individual Differences**, v.8, 1996.

\_\_\_\_\_. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n.4, p. 227-268, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, H.M.; RAPOSO, J. V. Continuum de auto-determinação: validade para sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de Psicologia**, v.10, n.3, p.385-395. 2005.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3)p. 323-329, 2005.

FERREIRA, S.P. ; CORREA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v.25(4), p.347-555, 2008.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V.25, n.1., p.85-91, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GARNER, R.; TAN, S.; ZHAO, Y. Why Write? **Computers in Human Behavior** (16), 2000.

GRAHAN, S; WEINER, B. Theories e Principles of Motivation. In: D. C. Berliner e R. C. Calfee (Eds.). **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan; 63-84, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (a).

\_\_\_\_\_. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Geraldi, J. W. e Citelli, B (orgs). São Paulo: Cortez, 1997 (b).

GOUVEIA, V. V.; DINIZ, P. K.C.; SANTOS, W.S., GOUVEIA, R.S.V.; CAVALCANTI, J.P.N.. Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 24, n4, p.535-544, 2008.

GUIMARÃES, S. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In BOTUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs). **A motivação do aluno – contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. ; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUZZONI, M. A. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: ANNABLUME, 1995

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas [Trad. Walquiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne], 1994.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 2ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LAM, S.; LAW, Y. The roles of instructional practices and motivation in writing performance. **The Journal of Experimental Education**: Heldref publications, 2007.

LEITE, Y.U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

LOCATELLI, A.C.D.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. V.20, n.2, p.268-276, 2007.

LO, J.; HYLAND, F. Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. **Journal of Second Language Writing**, V.16, p. 219-237, 2007.

MARTINELLI, S.C.; GENARI, C.H.M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**. V.14, n.1, p.13-21, 2009.

MACHADO, A. C. T. A. **Interação professor-alunos: preferência por autonomia ou controle**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MAYER, J.D; FABER, M.A; XU, X. **Seventy-five years of motivation measures (1930-2005)**. A descriptive analysis. Motiv Emot, New Hampshire, 2007.

MILLER, S.D; MEECE, J. L. Enhancing elementary student's motivation to read and write: a classroom intervention study. **Journal of Educational Research**, v. 90, n 5, 1997.

MINAYO, M. C. S. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade**. Cad. Saúde Pública, 9 (3): Rio de Janeiro, 1993.

MOTA, M.M.P.E da.. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, 2009.

OLIVEIRA, K.L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V.35, nº4, p. 532-536, 2009.

NEVES, E.R.C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**. V.20, n.3, p.406-413, 2007.

MOURA NEVES, M.H. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

NOGUEIRA, M. E. O.; LEMOS, S. M. L. **Tecendo fios de ouro**. 11 ed. S. Aquiraz, 2011.

NOLEN, S.B. Constructing literacy in the kindergarten: Task structure, collaboration and motivation. **Cognition & Instruction**, 19, 95-142, 2001.

\_\_\_\_\_. Young children's motivation to read and write: development in social contexts. **Cognition & Instruction**, 25(2), 219-270, 2007.

OLINGHOUSE, N.G.; GRAHAM, S.. The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. **Journal of Educational Psychology**. V.101, n.1, p.37-50, 2009.

OLIVEIRA, K.L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.25, n.4, p.531-536, 2009.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. **Reading & Writing Quarterly**: Taylor & Francis, v.19, 2003.

PASQUALI, L. **Instrumentos Psicológicos**: manual prático e elaboração. Brasília: LabPAM; IBAPP, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: D. M. MCINERNEY; S. VAN ETTEN (Eds.) **Big Theories Revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004.

REZENDE, L. A. (org.). **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: Eduel, 2007.

REGO, A. Eficácia Comunicacional na Docência Universitária: A Perspectiva de Estudantes e Professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol.17, n.3, 2001.

REGO, A.; TAVARES, A.I.; CUNHA, M. P.; CARDOSO, C.C..Os motivos de sucesso, afiliação e poder: perfis motivacionais de estudantes de graduação e pós-graduação e sua relação com níveis remuneratórios. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(2), p.225-236, 2005.

RYAN, R.M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, 63, 397-427, 1995.

\_\_\_\_\_. ; DECI, E. L.. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v.55, n.1, 68-78, 2000.

\_\_\_\_\_.; DECI, E. L.. An overview of self-determination theory: An organísmica-dialectical perspective. In DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Eds.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 3-33, 2002.

\_\_\_\_\_. ; CONNELL, J. P., DECI, E. L.. A motivation analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, Carole; AMES, Russell (eds.). **Research on Motivation in Education**. Student Motivation. New York: Academic Press, v. 1, 1985.

\_\_\_\_\_.CONNEL, J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, 57, 749-761., 1989.

SOUZA, D. H.. As crianças e o mundo das palavras: considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento lexical. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(2), p. 195-202, 2008.

SOUZA, L.F.N.I.; BRITO, M.R.F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, Campinas. V.25, n.2, p. 193-201, 2008.

SPINILLO, A.G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; SILVA, M. E. L; Para que serve ler e escrever. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v77, n.187, p477-496, 1996.

SMITH, V.H.; BORDINI, G.S.; SPERB, T.M.. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), p. 181-190, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

TEIXEIRA, E. Práticas leitoras e multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. IN: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K.. (orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

TOLLEFSON, N. Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. **Educational Psychology Review**, 12(1), 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

WHITE, W. R., Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEN, Paul H., CONGER, John J. & KAGAN, Jerome. **Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology**. New York: Harper & Row Publishers, 1975.

## **APÊNDICES E ANEXOS**

## LISTA DE APÊNDICES

- ✓ **APÊNDICE A:** Quadro com o desenvolvimento da pesquisa nacional sistematizada.
- ✓ **APÊNDICE B:** Carta de apresentação direcionada às escolas.
- ✓ **APÊNDICE C:** Termo de consentimento entregue aos alunos.
- ✓ **APÊNDICE D:** Instrumento com questões abertas sobre produção textual – questionário 1/ preliminar
- ✓ **APÊNDICE E:** Itens retirados e reformulados após avaliação dos juízes
- ✓ **APÊNDICE F:** Instrumento para aplicação do piloto.
- ✓ **APÊNDICE G:** Tabela com os dados coletados por meio do instrumento piloto
- ✓ **APÊNDICE H:** Instrumento final sugerido

## LISTA DE ANEXOS

- ✓ **ANEXO 1:** Escala de Ryan e Connel (1989) - e tradução.

**APÊNDICE A:**  
Quadro com o desenvolvimento da pesquisa nacional sistematizada.

PERIÓDICO	AValiação DA CAPES	ANO	VOLU ME	ARTIGOS DO VOLUME	ARTIGOS SOBRE ESCRITA	SOBRE MOTIVAÇÃO ESCOLAR	SOBRE VALIDAÇÃO DE
Estudos de Psicologia (Natal. Online)	A2	2005	1	15			
		2005	2	13			1
		2005	3	13			2 E 3
		2006	1	12			
		2006	2	12			
		2006	3	12			4
		2007	1	10			
		2007	2	10			
		2007	3	9			
		2008	1	10			5
		2008	2	10			
		2008	3	9			
		2009	1	8			1
		2009	2	10			6 E 7
		2009	3	9			
<b>Total de artigos</b>				<b>168</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
Estudos de Psicologia (PUCCAMP)	A2	2005	1	9			
		2005	2	10			3
		2005	3	10			10
		2005	4	10			11
		2006	1	8			
		2006	2	9			12
		2006	3	10			13 E 14
		2006	4	13			15
		2007	1	13			16
		2007	2	13			
		2007	3	11			17
		2007	4	14			
		2008	1	14			18, 19 E 20
		2008	2	14			21
		2008	3	13			
		2008	4	14			
		2009	1	11		1	
		2009	2	12			
		2009	3	12			22 E 23
2009	4	14					
2010	1	13				24	
<b>Total de artigos</b>				<b>243</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>16</b>

Psicologia: Reflexão e Crítica 	A1	2005	1	18	2		25	
		2005	2	17			4	
		2005	3	18	3 E 4			26
		2006	1	21		5		
		2006	2	20		6		27
		2006	3	20		7		
		2007	1	20	8 E 9			28
		2007	2	20		10	5	29, 30 E 31
		2007	3	20		11		32
		2008	1	20				
		2008	2	21		12		33
		2008	3	21				34
		2009	1	19				
		2009	2	18	12, 14 E 15			35
2009	3	21						
2010	1	20	16 E 17			36, 37, 38, 39 E		
<b>Total de artigos</b>			<b>314</b>	<b>16</b>	<b>2</b>		<b>15</b>	
Psicologia em Estudo 	A2	2005	1	16			41	
		2005	2	18				
		2005	3	20				
		2006	1	19	18 E 19			
		2006	2	22				
		2006	3	21				42
		2007	1	22				
		2007	2	23				
		2007	3	19				
		2008	1	20				43
		2008	2	20	20			44
		2008	3	21	21			45
		2008	4	26	22			46
		2009	1	22	23			47
2009	2	20						
2009	3	20						
2009	4	20				48		
2010	1	20				49		
<b>Total de Artigos</b>			<b>363</b>	<b>6</b>	<b>0</b>		<b>3</b>	
Psicologia: Teoria e Pesquisa 	A2	2005	1	15	24		50	
		2005	2	14			51	
		2005	3	13	25			
		2006	1	13	26			
		2006	2	15	27			
		2006	3	13			52 E 53	
		2007	1	12				
		2007	2	12				
		2007	3	14				
		2007	4	13			6	
		2007	Especial	10				54
		2008	1	13				
		2008	2	16				
		2008	3	14	28		55 E 56	
2008	4	18				57		
2009	1	16						
2009	2	15				58 E 59		
2009	3	20				60 E 61		
2009	4	20				62		
2010	1	20				63		
2010	2	20				64		
<b>Total de artigos</b>			<b>316</b>	<b>5</b>	<b>1</b>		<b>15</b>	
Psicologia e Sociedade 	A2	2005	1	14				
		2005	2	12				
		2005	3	16				
		2006	1	12				
		2006	2	13				
		2006	3	15				
		2007	1	14				
		2007	2	15				
		2007	3	15				
		2007	Especial	13				
		2007	Especial 2	7				
		2008	1	15				
		2008	2	17				
		2008	3	17				
2008	Especial	10						
2009	1	15						
2009	2	15						
2009	3	20						
2009	Especial	15	29					
2010	1	20						
<b>Total de artigos</b>			<b>290</b>	<b>1</b>	<b>0</b>		<b>0</b>	
Agora 	A2	2005	1	8				
		2005	2	8				
		2006	1	8				
		2006	2	8				
		2007	1	7				
		2007	2	10				
		2008	1	8				
		2008	2	11				
		2009	1	9				
		2009	2	13				
2010	1	8						
<b>Total de artigos</b>			<b>98</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>0</b>	

**APÊNDICE B:**

Carta de apresentação direcionada às escolas.



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
ESCOLAR  
DOCÊNCIA: SABERES E PRÁTICAS**

Londrina, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

*Caro(a) diretor (a):*

*Vimos, por meio desta, convidá-lo(a) para participar de estudos sobre a motivação no contexto escolar. Estamos realizando uma pesquisa que envolve alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Durante a pesquisa, não há necessidade de os participantes se identificarem e eles são livres para aceitar ou recusar a participação. O objetivo desse estudo é elaborar um instrumento para avaliar a motivação dos alunos para escrever textos na escola.*

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

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

*Desde já, agradecemos a atenção e a colaboração,*

*Heloise Jaqueline Furlan Durão  
Mestranda (Programa de mestrado em Educação) – UEL.  
(43) 3339-5114.*

*Profa. Dra. Sueli Édi Rufni.  
Coordenadora da Equipe do Procad – Motivação/UEL.  
(43) 3371-4459*

**APÊNDICE C:  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**“Motivação de alunos para escrever textos na escola:  
elaboração e validação de instrumento avaliativo”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“Motivação de alunos para escrever textos na escola: elaboração de instrumento avaliativo”**, realizada no Colégio Estadual Vicente Rijo. O objetivo da pesquisa é elaborar um instrumento para avaliar a motivação dos alunos para escrever textos na escola. A participação de seu(sua) filho(a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: no dia disponibilizado para a aplicação do questionário, seu(sua) filho(a) será convidado a responder um questionário sobre a produção de textos na escola. Esse questionário é anônimo. Gostaríamos de esclarecer a participação dele(dela) é totalmente voluntária, podendo ele/ela: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto o 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.

Os benefícios esperados são o conhecimento da motivação dos alunos para escrever textos e do destino que é dado aos textos escritos nas escolas, bem como as possibilidades futuras de intervenção com base nesses dados. Informamos ainda que seu(sua) filho(a) não pagará nem será remunerado por sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Heloise Jaqueline Furlan Durão – (43) 3339-5114, Sueli Édi Rufini – (43) 3371-4459 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

**Heloise Jaqueline Furlan Durão**

**Sueli Édi Rufini**

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: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D:**

Instrumento com questões abertas sobre produção textual – questionário 1/preliminar

**Dados do(a) aluno(a) entrevistado(a):****Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino**Idade:**

\_\_\_\_\_

**Série/Ano escolar:** ( ) 5ª série ( ) 6ª série ( ) 7ª série ( ) 8ª série

( ) 1º EM ( ) 2º EM ( ) 3º EM

**Período:** ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno**Instituição de Ensino:**

\_\_\_\_\_

**Instruções:**

Na sequência, há cinco questões sobre a produção de textos. Responda-as livremente, expondo sua opinião sobre o assunto.

**1- Por que você produz textos na escola? Quais são os motivos que o 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?**

---

---

---

**5 – Você gosta de escrever textos na escola? Por quê?**

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E:**

Itens retirados e reformulados após avaliação dos juízes

**ITENS EXCLUÍDOS:**

<b>Itens retirados</b>	<b>Justificativa (apresentada pelos juízes)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Eu não gosto de escrever textos.</i></li> <li>2. <i>Não escrevo textos na escola porque a bagunça na sala me atrapalha.</i></li> <li>3. <i>Para mim, tanto faz escrever textos ou não.</i></li> <li>4. <i>Produzo textos para me livrar logo dessa obrigação.</i></li> <li>5. <i>Escrevo porque sinto que tenho uma obrigação a menos quando termino os textos.</i></li> <li>6. <i>Produzo os textos porque ao terminar a redação eu fico aliviado.</i></li> <li>7. <i>Escrevo os textos porque meu professor fica decepcionado quando não faço o que ele solicita.</i></li> <li>8. <i>Escrevo os textos porque é isso que os outros alunos esperam de mim.</i></li> <li>9. <i>Faço as redações porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno preguiçoso.</i></li> <li>10. <i>Produzo esses textos porque se eu não faço as atividades os meus pais ficam chateados.</i></li> <li>11. <i>Faço isso porque é uma forma de mostrar aos outros o que eu penso.</i></li> <li>12. <i>Porque tenho que seguir as regras da escola.</i></li> <li>13. <i>Porque todos alunos devem fazer as atividades da escola.</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicou-se que várias são as razões do “não gostar”.</li> <li>2. Há outra razão além da motivação.</li> <li>3. Escrita pouco clara, passível de muitas interpretações.</li> <li>4. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>5. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>6. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>7. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>8. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>9. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>10. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>11. Escrita confusa, pouco clara.</li> <li>12. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> <li>13. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</li> </ol>

<p>14. <i>Porque enquanto escrevo minha cabeça está trabalhando.</i></p> <p>15. <i>Porque eu fico informado sobre o mundo em que vivemos.</i></p> <p>16. <i>Para aprender a interpretar bem.</i></p> <p>17. <i>Para conhecer palavras novas.</i></p> <p>18. <i>Porque eu gosto de saber sobre o que está escrito no texto.</i></p> <p>19. <i>Porque tenho prazer em aprender o conteúdo que os professores passam sobre os textos.</i></p> <p>20. <i>Porque escrever textos é enjoativo.</i></p> <p>21. <i>Faço as redações para melhorar a escrita.</i></p> <p>22. <i>Escrevo porque é na escola que vou aprender a escrever textos.</i></p> <p>23. <i>Faço os textos porque quando escrevo me sinto tranquilo(a).</i></p> <p>24. <i>Escrevo porque quando consigo terminar me sinto inteligente.</i></p> <p>25. <i>Escrevo porque assim aprendo a ler e escrever certo.</i></p> <p>26. <i>Faço as redações porque quero escrever cada vez mais e mais.</i></p> <p>27. <i>Eu não gosto de estudar para escrever.</i></p> <p>28. <i>Faço os textos porque quero aprender a escrever corretamente.</i></p> <p>29. <i>Escrevo porque escrever é muito gostoso.</i></p> <p>30. <i>Faço as redações porque, por meio dos textos, eu consigo me expressar.</i></p> <p>31. <i>O professor grita comigo se não faço</i></p>	<p>14. Escrita confusa, pouco clara.</p> <p>15. Pouca relação com a escrita ou com a motivação.</p> <p>16. Escrita muito abrangente.</p> <p>17. Pouca relação direta com a escrita (relação com a leitura também)</p> <p>18. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</p> <p>19. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</p> <p>20. Escrita pouco clara.</p> <p>21. Há sentenças semelhantes.</p> <p>22. Há sentenças semelhantes.</p> <p>23. Focalizou o sentimento e não o motivo da escrita.</p> <p>24. Focalizou o sentimento e não o motivo da escrita.</p> <p>25. Há outras sentenças semelhantes.</p> <p>26. Há outras sentenças semelhantes.</p> <p>27. Não há relação direta com os motivos para escrever.</p> <p>28. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</p> <p>29. Não estava pertinente ao construto com o qual se estabeleceu relação.</p> <p>30. Há outras sentenças semelhantes.</p> <p>31. Há outras sentenças semelhantes.</p>
--	--

<p><i>os textos.</i></p> <p>32. <i>Para ter sabedoria.</i></p> <p>33. <i>Escrevo para abrir meu pensamento.</i></p> <p>34. <i>Porque sinto-me feliz em saber como está minha escrita.</i></p> <p>35. <i>Porque eu gosto muito</i></p> <p>36. <i>de escrever textos.</i></p> <p>37. <i>Para ser alguém na vida.</i></p>	<p>32. Vocabulário vago.</p> <p>33. Vocabulário confuso.</p> <p>34. Há outras sentenças semelhantes.</p> <p>35. Há outras sentenças semelhantes.</p> <p>36. Há outras sentenças semelhantes.</p>
--	--

### ITENS REFORMULADOS:

<b>Itens indicados para reformulação</b>	<b>Itens reformulados</b>	<b>Justificativa da mudança</b>
1. Porque sou obrigado a fazer isso na escola.	1. Produzo os textos porque sou obrigado a fazer isso na escola.	Faltou a expressão inicial.
2. Porque essas são as regras da escola.	2. Escrevo textos porque essas são as regras da escola.	Faltou a expressão inicial.
3. Faço isso para ficar com a matéria em dia.	3. Faço os textos para ficar com a matéria em dia.	O pronome estava indefinindo o objeto.
4. Porque fico de castigo se não fizer as atividades.	4. Faço as redações porque fico de castigo se não fizer as atividades.	Faltou a parte inicial do enunciado.
5. Porque tenho medo de o professor gritar comigo se eu não fizer.	5. Escrevo as redações porque tenho medo de o professor gritar comigo se eu não fizer.	Faltou a parte inicial do enunciado.
6. Eu faço porque é meu dever como aluno(a).	6. Escrevo os textos porque é meu dever como aluno.	Faltou a parte inicial do enunciado.
7. O motivo é que não quero	7. O motivo para escrever	Faltou a parte inicial do

ficar de castigo em casa e perder o computador, a televisão ou videogame.	é que não quero ficar de castigo em casa e perder o computador, a televisão ou videogame.	enunciado.
8. Faço essas atividades para provar a mim mesmo que consegui terminar os textos.	8.Faço os textos para provar a mim mesmo(a) que consegui terminá-los.	O pronome estava indefinido.
9. Faço para não pensarem que não sei fazer.	9.Faço os textos para não pensarem que não sei fazer.	Não havia a indicação do que se faz (os textos).
10. Para que os professores vejam que sou bom(boa) aluno(a).	10. Faço as redações para que os professores vejam que sou bom(boa) aluno(a).	Faltou a parte inicial do enunciado.
11. Porque minha família fica com orgulho de mim.	11. Escrevo os textos porque minha família fica com orgulho de mim.	Faltou a parte inicial do enunciado.
12. Porque o(a) professor(a) fica observando quem faz e quem não faz.	12. Faço os textos porque o professor fica observando quem faz e quem não faz.	Faltou a parte inicial do enunciado.
13. Para eu não passar vergonha no vestibular.	13. Escrevo os textos para eu não passar vergonha no vestibular.	Faltou a parte inicial do enunciado.
14. Porque gosto quando o(a) professor(a) me elogia na sala de aula, na frente dos outros alunos.	14. Escrevo os textos porque gosto quando o(a) professor(a) me elogia na sala de aula, na frente dos outros alunos.	Faltou a parte inicial do enunciado.
15. Faço isso porque é uma forma de mostrar aos outros o que eu penso.	15. Faço as redações porque uma é forma de mostrar aos outros o que eu penso.	O pronome estava indefinido.

16. Porque tenho que seguir as regras da escola.	16. Produzo as redações porque tenho que seguir as regras da escola.	Faltou a parte inicial do enunciado.
17. Porque todos alunos devem fazer as atividades na escola.	17. Escrevo os textos porque todos alunos devem fazer as atividades na escola.	Faltou a parte inicial do enunciado.
18. Porque vai me ajudar no meu vocabulário.	18. Escrevo os textos porque vai me ajudar no meu vocabulário.	Faltou a parte inicial do enunciado.
19. Porque isso vai ajudar no meu futuro.	19. Escrevo os textos porque isso vai ajudar no meu futuro.	Faltou a parte inicial do enunciado.
20. Para melhorar a imaginação.	20. Faço as redações para melhorar a imaginação.	Faltou a parte inicial do enunciado.
21. Porque ajuda no conhecimento sobre os temas que escrevo.	21. Faço as redações porque ajuda no conhecimento sobre os temas que escrevo	Faltou a parte inicial do enunciado.
22. Porque eu aprendo sobre atualidades.	22. Faço as redações porque eu aprendo sobre atualidades.	Faltou a parte inicial do enunciado.
23. Para melhorar a minha letra.	23. Escrevo textos para melhorar a minha letra.	Faltou a parte inicial do enunciado.
24. Para aprender a desenvolver a linguagem.	24. Escrevo textos para aprender a desenvolver a linguagem.	Faltou a parte inicial do enunciado.
25. Para escrever bem.	25. Faço as redações para aprender escrever bem	Faltou a parte inicial do enunciado.
26. Porque escrever é muito importante no meu dia a dia.	26. Faço os textos porque escrever é muito importante no meu dia a dia.	Faltou a parte inicial do enunciado.
27. Porque assim tiro meus vícios de escrita da internet (MSN, Orkut, etc).	27. Escrevo na escola porque assim tiro meus vícios de escrita da internet (MSN, Orkut, etc).	Faltou a parte inicial do enunciado.
28. Para ser alguém no futuro.	28. Escrevo os textos para ser alguém no futuro.	Faltou a parte inicial do enunciado.
29. Porque é bom para meu desenvolvimento.	29. Escrevo porque é bom para meu desenvolvimento.	Faltou a parte inicial do enunciado.

30. Para minha formação futura.	30. Faço as redações para minha formação futura.	Faltou a parte inicial do enunciado.
31. Para ajudar meu português.	31. Faço os textos para ajudar meu português.	Faltou a parte inicial do enunciado.
32. Porque é fundamental para aprender ler e escrever melhor.	32. Escrevo os textos porque é fundamental para aprender ler e escrever melhor.	Faltou a parte inicial do enunciado.
33. Para desenvolver o raciocínio.	33. Escrevo os textos para desenvolver o raciocínio.	Faltou a parte inicial do enunciado.
34. Porque vai me ajudar quando eu estiver na faculdade.	34. Escrevo os textos porque vai me ajudar quando eu estiver na faculdade.	Faltou a parte inicial do enunciado.
35. Porque é um modo de aprender sobre o mundo em que vivo.	35. Escrevo os textos porque é um modo de aprender sobre o mundo em que vivo.	Faltou a parte inicial do enunciado.
36. Porque os textos fazem parte da minha vida.	36. Faço as redações porque os textos fazem parte da minha vida.	Faltou a parte inicial do enunciado.
37. Para ver se minha escrita está certa ou errada.	37. Escrevo os textos para ver se minha escrita está certa ou errada.	Faltou a parte inicial do enunciado.
38. Escrevo para a professora corrigir os erros.	38. Escrevo os textos para a professora corrigir os erros.	Faltou a parte inicial do enunciado.
39. Para ver meus erros quando a professora devolve corrigido.	39. Faço os textos para ver meus erros quando a professora devolve corrigido.	Faltou a parte inicial do enunciado.
40. Eu tenho disposição para escrever textos.	40. Eu tenho vontade de escrever textos.	Utilização de vocabulário mais simples.
41. Porque me sinto feliz enquanto aprendo coisas novas escrevendo os textos.	41. Faço as redações porque me sinto feliz enquanto aprendo coisas	Faltou a expressão inicial.

	novas escrevendo	
42. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento quando escrevo.	42. Faço as redações pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento quando escrevo	Faltou a expressão inicial.
43. Porque gosto de saber escrever sobre os assuntos que são interessantes para mim.	43. Faço os textos porque gosto de saber escrever sobre os assuntos que são interessantes para mim.	Faltou a expressão inicial.
44. Porque é gostoso aprender uma coisa nova cada vez que escrevo um texto.	44. Faço as redações porque é gostoso aprender uma coisa nova cada vez que escrevo um texto	Faltou a expressão inicial.
45. Porque me divirto escrevendo.	45. Faço os textos porque me divirto escrevendo	Faltou a expressão inicial.
46. Porque é legal para testar meus conhecimentos.	46. Faço as redações porque é legal.	Faltou a expressão inicial.e deixou-se a sentença mais curta.
47. Para aprender coisas diferentes.	47. Escrevo textos para aprender coisas diferentes.	Faltou a expressão inicial.
48. Porque é um modo de 49. estudar.	48. Escrevo textos porque é um modo de estudar	Faltou a expressão inicial.
50. Porque aprendo muito com a escrita	49. Faço as redações porque aprendo muito com a escrita.	Faltou a expressão inicial.
51. Porque eu gosto de me concentrar para escrever.	50. Faço os textos porque eu gosto de me concentrar para escrever.	Faltou a expressão inicial.
52. Porque sinto-me muito feliz ao pesquisar sobre os temas que vou escrever.	51. Faço as redações porque me sinto feliz enquanto aprendo coisas novas escrevendo.	Faltou a expressão inicial.
53. Porque, para mim, escrever é um prazer.	52. Escrevo os textos porque, para mim, escrever é um prazer	Faltou a expressão inicial.
54. Porque fico feliz quando vejo meu texto pronto.	53. Escrevo porque fico feliz quando vejo meu texto pronto.	Faltou a expressão inicial.
55. Para ver minha história	54. Escrevo para ver	Faltou a expressão inicial.

depois de feita.	minha história depois de feita.	
56. Porque escrever textos faz parte da minha vida.	55. Faço os textos porque escrevê-los faz parte da minha vida	Faltou a expressão inicial.
57. Porque quando começo escrever não quero parar mais.	56. Escrevo os textos porque quando começo escrever não quero parar mais	Faltou a expressão inicial.
58. Porque quando escrevo o tempo passa mais rápido.	57. Faço as redações porque quando escrevo o tempo passa mais rápido.	Faltou a expressão inicial.
59. Faço para não ficar sem fazer nada.	58. Faço os textos para não ficar sem fazer nada.	Faltou a expressão inicial.
60. Porque escrever é divertido.	59. Faço as redações porque escrever é divertido	Faltou a expressão inicial.
61. Porque adoro escrever textos.	60. Faço as redações porque adoro escrever textos.	Faltou a expressão inicial.
62. Porque gosto de me sentir capaz de escrever um texto.	61. Faço as redações porque gosto de me sentir capaz de escrever um texto.	Faltou a expressão inicial.
63. Porque sinto prazer em escrever quando o tema é interessante ou polêmico.	62. Faço os textos porque sinto prazer em escrever quando o tema é interessante ou polêmico.	Faltou a expressão inicial.
64. Porque fico empolgado(a) quando escrevo.	63. Faço as redações porque fico empolgado(a) quando escrevo	Faltou a expressão inicial.
65. Porque me sinto bem fazendo isso.	64. Escrevo os textos porque me sinto bem fazendo isso.	Faltou a expressão inicial.
66. Porque sinto meu pensamento fluir.	65. Faço os textos porque sinto meu pensamento fluir quando estou escrevendo.	Faltou a expressão inicial e complementos.
67. Porque me sinto bem escrevendo sobre os assuntos que eu gosto.	66. Faço as redações porque me sinto bem escrevendo sobre os assuntos que eu gosto.	Faltou a expressão inicial.

68. Para passar o tempo.	67. Escrevo os textos para passar o tempo.	Faltou a expressão inicial.
69. Porque me sinto um(a) autor(a).	68. Escrevo os textos porque me sinto um(a) autor(a).	Faltou a expressão inicial.
70. Porque me sinto livre ao escrever.	69. Faço os textos porque me sinto livre ao escrever.	Faltou a expressão inicial.
71. Porque quando escrevo me sinto dentro da história, personagem do meu texto.	70. Faço as redações porque quando escrevo me sinto dentro da história, personagem do meu texto.	Faltou a expressão inicial.
72. Porque gosto quando as ideias vão surgindo ao escrever.	71. Faço as redações porque gosto quando as ideias vão surgindo ao escrever.	Faltou a expressão inicial.
73. Porque nessas horas consigo expressar quem sou eu realmente.	72. Escrevo textos porque nessas horas consigo expressar quem sou eu realmente.	Faltou a expressão inicial.
74. Pelo prazer que tenho quando me envolvo na escrita dos textos.	73. Faço os textos pelo prazer que tenho quando me envolvo na escrita dos textos.	Faltou a expressão inicial.
75. Porque me envolvo inteiramente na escrita.	74. Faço as redações porque me envolvo inteiramente na escrita.	Faltou a expressão inicial.
76. Porque consigo colocar meus sentimentos no papel.	75. Escrevo textos porque consigo colocar meus sentimentos no papel.	Faltou a expressão inicial.

**APÊNDICE F:**  
Instrumento para aplicação do piloto.

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

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:**

\_\_\_\_\_

**Série/Ano escolar:**

( ) 5ª série ( ) 6ª série ( ) 7ª série ( ) 8ª série ( ) 1º EM ( ) 2º EM ( ) 3º EM

**Período:** ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

**Instituição de Ensino:**

\_\_\_\_\_

**Responda as questões abaixo, indicando, com um X, o quanto você concorda com o que está escrito.**

Exemplo:

**Por que você vai ao shopping?**

1. Vou ao shopping porque acho divertido.

Discordo totalmente →      ←  
Concordo totalmente

2. Vou ao shopping para comer pipoca.

Discordo totalmente →      ←  
Concordo totalmente

## Por que você escreve textos na escola?

**Faça o mesmo agora, assinalando o quadrado que indica sua concordância a respeito da sentença.**

<p>1. Faço os textos para ficar com a matéria em dia.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>
<p>2. Não faço as produções porque sei que não tenho facilidade para escrever.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>
<p>3. Escrevo os textos para receber boas notas.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>
<p>4. Sinceramente, não sei por que faço as produções textuais.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>
<p>5. Escrevo os textos para receber elogios dos meus professores.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>
<p>6. Faço as redações para não pensarem que não sei fazer.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>
<p>7. Escrevo os textos porque isso vai ajudar no meu futuro.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>
<p>8. Faço as redações para aprender escrever bem.</p> <p style="text-align: center;">           Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente         </p>

9. Escrevo os textos para desenvolver o raciocínio.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
10. Faço as redações porque me sinto feliz enquanto aprendo coisas novas escrevendo.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
11. Faço os textos para não ficar sem fazer nada.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
12. Faço as redações porque me sinto bem escrevendo sobre os assuntos que eu gosto.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
13. Escrevo porque consigo colocar meus sentimentos no papel.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
14. Na verdade, acho que fazer as produções de textos é uma perda de tempo.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
15. Não escrevo os textos porque não tenho imaginação para isso.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
16. Escrevo os textos para não reprovar.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
17. Escrevo as redações porque o(a) professor(a) coloca para fora da sala quem não quer fazer.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				

<p>18. Escrevo as redações para provar a mim mesmo(a) que consegui terminar os textos.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>19. Escrevo os textos para que os professores vejam que sou bom(boa) aluno(a).</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>20. Faço as redações porque escrever é divertido.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>21. Escrevo os textos para passar o tempo.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>22. Eu não escrevo os textos solicitados na escola.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>23. Não faço os textos porque é uma atividade muito entediante.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>24. Eu escrevo os textos na escola para passar de ano.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>25. Escrevo porque fico de castigo se não fizer as atividades da escola.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<p><input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/></p>	<p>← Concordo totalmente</p>

26.	Escrevo as redações porque quando consigo terminá-las me sinto importante.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
27.	Escrevo os textos porque minha família fica com orgulho de mim.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
28.	Faço as redações para melhorar a imaginação.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
29.	Faço os textos porque escrever é muito importante no meu dia a dia.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
30.	Escrevo os textos porque vai me ajudar quando eu estiver na faculdade.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
31.	Faço os textos porque gosto de saber escrever sobre os assuntos que são interessantes para mim.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
32.	Faço as redações porque sinto-me muito feliz ao pesquisar sobre os temas que vou escrever.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
33.	Faço as redações porque adoro escrever textos.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
34.	Escrevo os textos porque me sinto um(a) autor(a).	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				

35.	Eu acho que escrever textos é uma chatice.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
36.	Não escrevo os textos porque minha mão e meus dedos doem.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
37.	Faço os textos para passar no vestibular.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
38.	Escrevo as redações porque tenho medo de o(a) professor(a) gritar comigo se não fizer.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
39.	Escrevo porque o(a) professor(a) fica observando quem faz e quem não faz.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
40.	Faço as redações para melhorar minha vida.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
41.	Faço as redações porque é gostoso aprender uma coisa nova cada vez que escrevo um texto.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
42.	Escrevo os textos porque, para mim, escrever é um prazer.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
43.	Faço as redações porque gosto de me sentir capaz de escrever um texto.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
44.	Faço os textos porque me sinto livre ao escrever.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente

45.	Não tenho vontade de escrever textos.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
46.	Produzo os textos porque o professor manda.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
47.	Eu faço os textos porque é meu dever como aluno(a).						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
48.	Escrevo os textos para eu não passar vergonha no vestibular.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
49.	Faço as redações porque ajuda no conhecimento sobre os temas que escrevo.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
50.	Escrevo na escola porque assim tiro meus vícios de escrita da internet (MSN, Orkut, etc).						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
51.	Faço os textos porque me divirto escrevendo.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
52.	Escrevo porque fico feliz quando vejo meu texto pronto.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente
53.	Faço os textos porque sinto prazer em escrever quando o tema é interessante ou polêmico.						
	Discordo totalmente	→	<input type="checkbox"/>				
							← Concordo totalmente

54.	Faço as redações porque quando escrevo me sinto dentro da história, personagem do meu texto.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
55.	Eu tenho preguiça para escrever os textos.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
56.	Não faço as produções porque odeio escrever.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
57.	Escrevo os textos porque sou obrigado(a) a fazer isso na escola.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
58.	O motivo para escrever é que não quero ficar de castigo em casa e perder o computador, a televisão ou videogame.	Discordo totalmente → totalmente	<input type="checkbox"/>	← Concordo				
59.	Escrevo os textos porque gosto quando o(a) professor(a) me elogia na sala de aula, na frente dos outros alunos.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
60.	Faço as redações porque eu aprendo sobre atualidades.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
61.	Escrevo os textos para ser alguém no futuro.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
62.	Escrevo os textos porque é um modo de aprender sobre o mundo em que vivo.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
63.	Faço as redações porque é legal.	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				

64.	Escrevo para ver minha história depois de feita.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
65.	Faço as redações porque gosto quando as ideias vão surgindo ao escrever.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
66.	Eu tenho muita vontade de escrever textos.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
67.	Poderia ficar com meus amigos em vez de ficar escrevendo textos.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
68.	Escrevo os textos para evitar que o(a) professor(a) fale para a turma que eu não os fiz.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
69.	Faço os textos porque me sinto culpado(a) quando não os faço.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
70.	Faço as produções para mostrar o que aprendi em sala de aula.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
71.	Faço as redações porque os textos fazem parte da minha vida.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
72.	Escrevo textos para aprender coisas diferentes.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				

73.	Não escrevo os textos porque raramente consigo terminar as redações.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
74.	Detesto escrever textos.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
75.	Faço as produções porque é um meio de ganhar nota fácil.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
76.	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"/>	← Concordo totalmente				
77.	Escrevo os textos porque sinto vergonha de não fazer essa atividade.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
78.	Escrevo textos para melhorar a minha letra.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
79.	Faço as redações para minha formação futura.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
80.	Escrevo os textos para ver se minha escrita está certa ou errada.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
81.	Escrevo textos porque é um modo de estudar.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				

82.	Faço os textos porque escrevê-los faz parte da minha vida.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
83.	Faço as redações porque fico empolgado(a) quando escrevo.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
84.	Escrevo textos porque nessas horas consigo expressar quem sou eu realmente.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
85.	Não faço os textos porque não tenho paciência para isso.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
86.	Sinto-me exausto(a) ao escrever textos na escola.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
87.	Escrevo os textos porque se eu não fizer o(a) professor(a) tira nota						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
88.	Produzo os textos porque meus pais esperam que eu faça as atividades.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
89.	Não gosto de escrever porque normalmente os alunos e colegas de sala ficam comparando suas redações.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
90.	Faço os textos para ajudar meu português.						
	Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				

91. Escrevo os textos para a professora corrigir os erros.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
92. Faço as redações porque aprendo muito com a escrita.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
93. Escrevo os textos porque quando começo escrever não quero parar mais.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
94. Escrevo os textos porque me sinto bem fazendo isso.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
95. Faço os textos pelo prazer que tenho quando me envolvo na escrita.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
96. Não faço os textos porque é muito difícil.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
97. Escrevo os textos porque meus pais me obrigam a fazer as atividades na escola.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
98. Caso não valesse nota, eu não faria os textos.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente
99. Escrevo os textos para receber elogios dos meus pais.	<input type="checkbox"/>					
Discordo totalmente →						← Concordo totalmente

100. Escrevo os textos porque todos alunos fazem.
Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente
101. Escrevo os textos porque vai me ajudar no meu vocabulário.
Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente
102. Escrevo os textos porque é fundamental para aprender ler e escrever melhor.
Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente
103. 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
104. 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

**Agradecemos muito a sua participação! 😊**

## APÊNDICE G

### Dados coletados por meio do instrumento piloto

QUESTIONÁRIO PILOTO - 5ª SÉRIE																																	
QUESTÕES	ALUNOS E RESPECTIVAS RESPOSTAS - PRIMEIRA PARTE: "Por que você escreve textos na escola?"																																TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
1	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	1	4	1	5	4	5	148
2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2	5	1	1	1	5	1	1	1	48
3	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	151	
4	1	1	1	1	1	1		1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	2	1	3	3	1	1	1	5	1	1	46
5	5	2	1	5	5	5	1	1	2	3	2	5	1	2	5	3	5	2	5	5	4	5	2	5	3	1	5	5	1	5	4	5	110
6	5	1	1	1	5	5	3	1	1	1	4	5	1	5	5	1	1	1	2	5	3	5	1	5	1	1	5	5	2	1	3	5	91
7	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5	5	3	3	5	5	5	4	4	5	1	5	5	5	3	5	5	1	5	5	5	141	
8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	2	5	5	4	5	5	5		5	5	5	5	3	5	5	5	1	5	5	4	140
9	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	3	5	5	5	5	5	144
10	5	5	1	5	5	3	3	5	4	3	5	5	1	3	5	2	5	2	4	1	2	5	3	5	1	1	3	5	1	5	4	4	111
11	5	1	1	1	4	1	4	3	1	1	1	5	1	1	5	1	1	2	5	4	5	5	2	5	1	5	1	5	1	1	3	4	86
12	0	5	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	1	4	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	2	1	4	5	1	5	5	130	
13	4	4	1	5	5	5	2	5	1	5	5	3	1	4	5	1	5	5	2	5	1	5	1	5	1	1	4	5	3	4	4	5	112
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	5	5	5	1	5	1	1	5	1	1	1	58	
15	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	5	1	5	1	1	1	5	4	1	1	58
16	5	2	5	5	5	3	4	5	3	3	5	1	5	5	3	5	4	1	4	4	5	4	5	1	5	5	5	4	4	1	5	124	
17	5	1	1	4	5	4	5	1	1	5	1	5	3	5	5	5	4	1	1	2	1	5	4	4	5	5	5	4	1	1	3	1	103
18	0	4	5	5	5	4	3	5	4	5	1	5	5	4	5	5	5	3	3	5	4	5	4	5	1	5	4	5	1	5	5	130	
19	0	5	1	5	5	5	3	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	1	5	4	5	1	5	5	134	
20	1	5	1	4	4	3	3	1	2	1	4	5	3	2	5	2	5	1	3		1	5	3	5	1	1	1	5	1	3	5	5	91
21	1	3	1	1	3	4	2	1	4	1	5	5	3	1	3	1	1	1	1	3	3	2	3	3	5	1	5	1	1	4	2	80	
22	1	1	1	1	2	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	4	3	1	1	5	1	1	5	4	1	1	1	53	
23	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		5	3	1	1	4	1	1	2	5	3	1	1	50
24	5	5	5	5	5	5		5	3	5	5	5	1	5	5	5	5	3	1	4	4	5	5	1	3	5	4	5	3	4	3	5	129
25	5	1	1	1	1	4	1	1	1	5	1	1	2	5	5	5	5	1		5	2	5	4	1	1	5	1	5	5	1	2	5	88
26	1	1	1	4	4	4	3	5	3	5	5	5	3	3	5	5	5	4	4	3	4	5	2	5	1	1	5	5	1	4	5	5	116
27	5	3	1	5	5	5	2	5	3	5	5	5	3	5	5	3	5	2	3	5	2	5	1	5	5	1	5	5	1	5	4	5	124
28	5	5	5	5	5	5	3	5	3	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	1	1	1	5	2	5	5	5	138
29	4	5	1	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	2	5	4	5	2	5	5	4	5	5	1	1	3	1	5	3	5	5	5	127
30	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	3	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	145
31	3	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	3	2	5	5	5	1	3	5	5	5	5	5	5	141
32	2	2	1	4	4	5	3	5	4	4	5	6	1	4	5	3	5	5	3	5	2	5	3	1	1	2	5	5	4	5	5	5	118
33	2	5	1	4	4	2	2	2	3	3	5	5	5	3	5	1	5	3	3	5	1	5	3	5	1	1	1	5	1	5	4	5	105
34	3	1	1	1	1	1	2	5	3	5	5	5	4	2	5	3	5	3	4	4	1	5	2	4	1	1	1	5	1	5	5	5	99
35	2	1	5	1	1	3	3	5	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1	3	3	2	3	5	4	1	1	69
36	5	1	1	1	1	1	3	5	1	1	1	1	3	2	5	3	3	1	1	4	3	5	1	2	1	5	5	5	4	1	1	1	78
37	5	5	5	4	5	5	3	5	4	5	5	5	1	5	5	3	5	3	5	4	1	5	5	1	1	4	5	5	2	5	4	5	130
38	1	1	1	1	4	5	1	1	4	5	2	5	1	5	5	5	5	1	3	3	0	5	5	5	1	5	5	5	1	1	3	5	100
39	5	1	1	1	5	3	4	1	3	3	1	5	1	5	5	5	5	1	1	5	0	5	4	4	5	5	5	5	1	1	3	1	100
40	5	5	5	5	3	5	3	5	3	5	5	5	2	4	5	5	5	4	5	5	0	5	5	3	1	4	5	5	4	5	5	5	136
41	5	5	1	5	5	3	3	5	3	5	5	5	1	4	5	5	5	5	3	4	0	5	5	2	1	3	5	5	2	5	5	4	124
42	5	5	1	4	4	2	3	5	2	3	5	5	3	3	5	1	5	2	3	1	0	5	3		1	1	1	5	1	5	5	5	99
43	3	4	1	5	3	3	3	5	4	5	5	5	1	2	5	3	5	3	4	5	0	5	5	5	1	2	5	5	1	3	5	5	116
44	3	4	1	4	4	2	3	1	3	5	5	5	1	4	5	3	5	3	3	5	0	5	2	5	1	1	3	5	2	5	4	5	107
45	5	1	3	1	1	2	4	1	3	2	1	1	1	1	5	3	1	1	1	5	0	5	1	4	3	5	1	4	2	1	1	1	71
46	3	1	1	1	3	4	1	5	3	3	5	1	4	5	5	5	2	1	4	0	5	3	3	5	5	1	5	3	1	1	5	5	95
47	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	3	5	5	0	5	5	2	5	5	5	4	2	4	4	5	138
48	5	5	5	1	1	5	3	5	4	1	2	5	1	5	5	5	5	2	2	4	0	5	4	1	1	1	5	5	2	2	5	5	107
49	5	5	3	5	5	3	3	5	5	5	5	5	1	4	5	5	5	5	3	5	0	5	5	5	1	2	4	4	2	5	5	5	130
50	5	4	1	5	5	1	1	1	1	1	1	5	1	2	5	1	5	3	2	4	0	5	4	4	1	1	4	5	1	2	3	2	86

51	5	4	1	4	4	2	3	1	2	1	5	5	1	3	5	1	5	1	3	5	0	5	2	3	1	1	4	4	1	5	5	5	37	
52	5	4	1	5	5	4	3	5		5	5	5		4	5	4	5	3	4	2	0	5	3	2	1	1	5	5	1	4	5	5	111	
53	3	5	1	5	5	5	3	5	4	5	5	5	1	3	5	5	5	5	5	3	0	5	5	1	1	1	5	4	1	5	5	5	121	
54	1	5	4	5	5	4	3	5	1	5	5	5	3	3	5	5	5	2	5	5	0	5	4	5	1	1	5	5	1	5	5	5	123	
55	4	2	1	1	1	3	2	1	3	2	4	1	3	1	1	1	1	2	1	1	0	1	2	4	3	5	0	5	5	1	1	3	66	
56	5	1	1	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	5	0	1	1	3	1	1	0	4	5	1	1	4	59
57	5	1	1	5	5	1	4	1	2	1	1	5	3	5	5	4	5	1	1	1	0	5	2	2	1	1	0	5	0	1	1	4	79	
58	5	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	5	2	5	5	5	1	2	1	2	0	5	3	1	1	5	0		2	1	1	2	67	
59	4	1	1	5	5	5	3	1	1	5	1	5	2	5	5	5	5	3	5	3	0	5	2	5	1	1	0	4	3	5	5	4	105	
60	3	3	5	5	5	5		2	4	5	5	5	2	3	5	4	5	5	5	4	0	5	5	4	1	5	0	5	3	4	5	5	122	
61	3	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	0	5	5	3	3	5	0	4	2	5	5	5	133	
62	2	5	4	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	1	5	5	5	4	0	5	5	2	1	5	0	5	2	5	5	5	125	
63	1	4	1	4	5	2	3	1	3	3	5	5	5	2	5	1	5	2	4	3	0	5	5	1	1	1	0	4	2	5	4	5	97	
64	5	4	1	5	5	4	3	5	1	1	5	5	5	3	5	5	5	4	5	2	0	5	5	5	3	1	0	5	2	4	5	4	117	
65	4	3	4	5	3	3	3	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	1	0	5	5	4	3	2	0	4	3	5	5	5	5	124	
66	5	3	5	4	4	2	3	1	3	3	5	5	1	3	5	1	5	2	3	1	0	5	3	3	1		1	5	1	5	3	3	94	
67	3	1	1	5	5	4	3	1	3	4	1	1		3	5	3	5	2	1	3	0	5	3	2	3	5	1	4	1	2	5	1	86	
68	1	1	1	5	5	5	4	3	4	1	1	5	3	5	5	5	5	1	1	4	0	5	3	1	1	1	5	5	1	1	4	3	95	
69	5	3	1	5	5	5	3	1	4	5	5	5	2	4	5	5	5	2	1	5	0	5	2	5	1	1	5	4	4	3	2	4	112	
70	3	3	1	5	5	2	3	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	4	0	5	5	4	1	1	5	5	3	5	4	5	124	
71	5	3	1	5	5	3	2	5	3	4	5	5	5	4	5	4	5	2	5	3	0	5	3	5	1	1	5	4	4	3	5	4	119	
72	4	5	5	5	5	2	3	1	3	5	5	5	5	5	5	1	5	5	4	2	0	5	5	4	1	1	5	5	2	5	5	5	123	
73	5	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1	5	3	1	1	1	1	0	5	1	5	1	5	5	4	5	1	1	3	72	
74	4	1	3	1	1	3	3	1	4	1	1	1	5	1	5	1	3	1	2	0	5	1	4	2	1	4	5	3	1	1	1	71		
75	3	5	5	5	5	4	5	5	3	1	4	5	5	2	5	5	4	3	5	3	0	5	5	5	1	1		4	5	4	3	4	119	
76	5	1	1	5	5	5	5	1	3	1	4	5	3	5	5	5	5	1	1	4	0	5	5	4	3	5	5	5	2	1	4	5	114	
77	5	1	1	5	5	5	3	5	4	1	5	5	1	5	5	5	1	1	5	0	5	4	5	1	1	3	5	5	1	1	4	108		
78	5	4	1	5	5	4	3	1	5	1	5	5	1	4	5	4	5	5	5	4	0	5	5	4	3	1		4	4	3	5	3	114	
79	4	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	1	5	5	4	5	4	5	3	0	4	5		5	4	4	5	3	5	5	5	132	
80	5	1	1	5	5	1	3	5	5	1	5	5	1	3	4	4	5	5	5	2	0	5	5	5	1	1	3	4	2	4	5	5	111	
81	4	5	5	5	5	3	3	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	1	0	4	5	4	5	4		5	4	4	5	4	131	
82	4	3	0	5	5	3	3	1	3	1	5	5	5	2	4	4	5	2	3	2	0	5	3	5	1	1	5	4	4	5	5	5	108	
83	3	5	0	4	4	3	3	5	2	1	5	5	5	2	5	4	5	2	2	3	0	5	2	4	1	1	5	5	3	5	5	4	108	
84	5	5	0	5	5	3	3	5	3	5	5	5	4	1	4	3	5	3	1	4	0	5	3	5	1	1	5	4	3	3	5	4	113	
85	2	1	0	1	1	1	3	1	3	1	1	1	4	2	5	2	1	1	1	5	0	5	1	4	1	1	5	5	4	1	1	2	67	
86	5	1	0	1	1	3	3	1	3	2	2	1	5	1	4	1	1	1	1	4	0	5	1	5	3	1	5	4	2	1	1	4	73	
87	5	3	0	5	5	5	5	1	3	3	1	5	2	5	5	5	5	1	1	3	0	5	3	4	3	5	5	5	3	1	3	5	110	
88	5	1	0	5	5	5	3	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	1	1	1	0	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	125	
89	1	1	0	1	1	3	3	1	4	1	1	1	4	1	5	3	1	2	1	2	0	4	2	4	5	1	5	4	4	1	4	4	75	
90	5	5	0	5	5	2	3	1	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	0	5	5	5	1	1	5	5	3	5	5	3	126	
91	5	4	0	1	1	4	3	1	5	1	3	5	1	4	5	5	1	5	5	4	0	4	4	4	1	1	5	4	5	3	5	4	103	
92	4	5	0	5	5	3	3	5	3	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	0	5	5	5	1	1	5	5	4	5	5	3	128	
93	2	4	0	5	5	3	3	1	2	1	5	5		2	5	2	5	3	5	4	0	4	2	4	1	1	5	4	3	3	5	4	98	
94	1	5	0	0	4	4	3	5	3	3	5	5	5	3	5	1	5	2	5	3	0	5	3	5	1	1	5	5	5	5	5	4	111	
95	1	5	0	0	0	2	3	1	3	3	5	5	5	5	4	1	5	2	5	2	0	4	2	4	1	1	5	4	4	5	5	2	94	
96	1	1	0	0	0	1	3	1	2	1	1	1	4	1	5	3	1	1	1	1	0	5	1	5	1	1	5	5	3	1	1	4	61	
97	1	1	0	0	0	1	3	1	1	1	1	5	4	2	4	1	5	1	1	2	0	4	2	4	1	5	5	4	4	1	4	3	72	
98	5	2	0	0	0	4	5	3	2	1	1	1	2	3	5	3	5	1	1	3	0	5	1	5	5	5	5	5	5	1	1	5	90	
99	5	1	0	0	0	5	3	1	1	3	4	5	3	5	5	5	5	2	3	5	0	5	1	5	5	1	5	5	4	5	4	1	102	
100	1	1	0	0	0	5	4	2	1	1	2	5	4	1	4	4	5	1	1	4	0	1	1	4	1	1	5	4	3	1	1	3	71	
101	5	5	0	0	0	5	3	3	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	0	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	4	123	
102	5	5	0	0	0	5	3	4	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	0	5	5	4	1	5	5	4	4	5	5	2	123	
103	4	2	0	0	0	4	3	5	4	5	5	5	3	5	4	5	5	5	5	4	0	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5	4	119	
104	2	5	0	0	0	4	3	1	4	5	5	5	4	3	5	5	5	2	5	5	0	5	3	4	1	5	5	4	2	1	5	2	105	

## QUESTIONÁRIO PILOTO - 8ª SÉRIE

QUESTÕES	ALUNOS E RESPECTIVAS RESPOSTAS - PRIMEIRA PARTE: "Por que você escreve textos na escola?"																										TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	3	5	2	1	5	2	1	3	3	3	3	4	1	5	2	5	5	5	5	5	3	5	2	5	3	5	91
2	5	1	1	1	2	1	4	1	4	3	4	4	1	1	3	1	2	2	1	1	1	3	4	2	1	1	55
3	3	5	5	1	5	2	1	3	5	3	4	5	5	5	4	5	3	4	5	5	2	5	4	5	4	5	103
4	5	5	4	1		2	5	1	4	2	5	3	3	1	1	1	3	2	1	1	3	1	5	1	1	1	62
5	1	1	4	1	3	3	1	1	1	2	1	1	4	3	2	5	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	48
6	3	1	1	1	4	1	1	2	1	3	4	1	5	1	1	5	3	3	1	1	1	1	2	1	1	1	50
7	4	5	5	2	5	3	1	4	4	4	3	3	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	3	4	5	103
8	4	5	4	2	5	2	1	1	3	4	2	4	5	5	5	5	5	5	2	5	3	5	1	2	2	5	92
9	3	5	5	4	3	3	2	1	2	5	4	3	3	5	5	5	5	3	3	5	5	3	1	2	2	5	92
10	2	5	2	1	4	3	1	3	1	3	2	3	4	2	5	1	4	4	2	3	3	1	1	1	1	5	67
11	3	3	1	5	5	1	3	4	1	5	3	4	1	3	2	5	4	3	4	1	1	1	1	2	3	3	72
12	3	5	4	5	4	3	1	5	2	4	3	3	1	3	4	1	5	5	1	4	4	5	1	1	4	5	86
13	1	5	3	5	5	4	1	2	2	3	2	3	5	5	4	1	5	5	3	3	1	1	1	1	3	4	78
14	3	1	1	2	1	1	5	1	3	1	5	2	1	1	2	2	3	2	5	1	1	5	4	2	2	1	58
15	3	1	1	1	1	1	5	1	4	3	3	3	1	3	3	1	3	4	3	1	2	1	5	2	1	1	58
16	5	1	5	1	3	1	2	3	5	4	5	4	5	3	2	5	4	3	5	3	3	5	5	5	1	1	89
17	3	3	3	1	1	2	5	1	4	2	4	1	5	3	1	1	2	2	5	3	1	5	5	5	1	1	70
18	1	5	5	1	4	5	1	1	1	1	3	3	5	5	2	1	3	3	1	3	3	1	1	1	3	5	68
19	4	1	5	1	4	4	1	5	1	5	4	5	5	4	2	5	2	2	3	3	4	1	1	2	1	5	80
20	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	2	1	5	1	1	2	5	46
21	2	1		3	3	1	2	3	2	2	1	3	3	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3	48
22	5	1	4	4	3	1	4	2	1	3	3	3	1	1	3	3	5	5	1	1	1	1	3	2	1	1	63
23	5	1	3	2	2	2	5	1	3	1	4	3	1	4	3	1	5	5	3	1	1	1	3	2	2	1	65
24	3	5	5	1	5	3	2	4	5	5	5	3	5	3	2	5	4	5	5	5	3	5	5	5	2	4	104
25	1	1	5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	5	4	2	1	1	1	5	1	1	1	5	1	1	1	47
26	2	1	4	1	2	3	1	3	1	3	2	1	3	5	2	1	4	1	1	2	3	1	3	1	2	3	56
27	1	1	5	1	5	4	1	1	1	5	1	1	5	5	2	1	4	4	3	3	1	3	2	3	1	4	68
28	3	1	5	2	5	2	2	1	1	3	3	2	1	4	3	2	4	4	1	3	4	5	3	2	3	5	74
29	3	5	5	1	5	2	1	1	2	4	4	5	2	3	3	1	5	3	1	3	2	3	1	1	2	5	73
30	5	5	5	2	5	4	1	3	3	5	4	4	5	5	4	5	5	5	3	3	3	5	2	3	4	5	103
31	3	1	5	5	4	1	1	4	2	4	2	3	4	3	4	1	5	3	1	3	1	5	3	1	3	5	77
32	2	1	5	2	3	2	1	1	1	2	2	2	3	2	4	1	4	4	2	2	1	2	1		2	5	57
33	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	0	2	1	1	5	2	5	1	1	3	5	48
34	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	0	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	36
35	5	1	4	3	1	4	5	3	5	2	5	3	3	3	3	0	4	2	4	2	1	1	5	5	1		75
36	1	5	1	2	4	1	5	3	1	1	3	2	1	2	2	0	2	1	3	1	2	1	4	3	1	3	55
37	3	1	5	1	5	5	1	1	1	4	4	1	5	4	2	0	2	5	2	2	1	2	3	2	3	5	70
38	1	1	1	1	4	2	1	1	1	2	2	1	5	1	2	0	4	2	5	1	1	1	1	1	1	1	44
39	3	5	5	1	4	5	1	2	2	3	5	3	5	2	2	0	2	3	5	1	5	5	2	4	1	4	80
40	2	1	5	2	5	2	1	1	1	2	3	3	4	4	3	0	4	5	4	2	4	3	1	1	3	5	71
41	2	1	5	2	5	3	2	1	2	3	2	2	3	3	4	0	4	4	1	2	3	2	1	1	1	5	64
42	2	1	3	2	5	2	1	1	1	2	2	3	2	3	0	2	2	2	1	2	3	5	1	1	3		51
43	2	5	5	1	5	2	1	5	1	3	3	1	5	2	3	0	4	4	2	3	4	2	1	1	2	5	72
44	3	1	2	3	5	2	2	1	1	3	2	2	3	2	5	1	5	5	1	2	3	1	1	1	3	4	64
45	4	1	4	3	1	3	5	4	5	2	4	2	2	2	3	5	3	3	5	1	1	1	5	5	1	1	76
46	3	1	3	1	1	4	3	4	5	3	5	2	5	4	2	1	4	4	5	2	3	4	5	5	1	5	85
47	4	1	5	1	5	2	1	1	4	4	3	2	5	4	2	1	5	3	3	3	3	5	2	2	1	5	77
48	4	5	2	1	4	5	1	1	1	5	2	1	5	3	2	1	5	5	3	2	1	2	1	1	4	5	72
49	2	1	5	2	4	5	2	1	3	5	2	2	3	3	4	5	3	4	3	2	5	1	1		3	5	76
50	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	2	2	2	1	1	1	3	1	4	1	1	1	2	1	38

51	1	1	3	2	3	3	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	4	5	48		
52	1	1	5	3	5	5	1	3	1	3	2	1	5	2	2	1	1	1	1	1	1	5	1	1	3	5	61	
53	2	1	4	5	4	4	3	3	1	2	2	3	3	4	2	3	2	2	1	2	2	5	1	1	5	5	72	
54	1	1	3		5	2	2	1	1	5	1	2	1	3	2	1	4	1	1	5	2	2	1	1	4	5	57	
55	5	1	5	5	1	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	0	5	5	5	2	5	2	5	5	2	1	96	
56	3	5	2	1	1	1	5	1	5	2	4	2	1	4	3	0	3	2	5	1	3	1	3	4	1	1	64	
57	3	5	5	1	1	5	4	3	5	3	5	3	5	3	2	0	1	5	5	3	3	5	5	5	1	4	90	
58	3	1	5	1	1	5	1	1	1	5	2	1	5	2	2	0	4	4	5	1	1	4	2	1	1	1	60	
59	1	1	4	2	3	4	1	1	1	3	1	2	5	3	3	0	5	2	1	5	2	2	1	1	1	1	56	
60	1	1	2	2	4	3	1	3	1	4	2	2	3	2	3	0	4	4	1	2	2	4	1	1	2	5	60	
61	1	5	5	1	5	5	1	1	4	2	4	2	5	5	3	0	5	5	4	3	3	4	2	1	3	5	84	
62	1	1	5	2	5	5	2	1	2	3	3	5	5	5	3	0	5	4	3	2	4	4	1	1	2	5	79	
63	2	1	2	3	4	4	1	1	2	2	2	1	3	2	3	2	0	2	1	1	3	3	5	1	1	3	56	
64	3	1	4	4	4	2	1	3	1	1	2	2	5	2	2	0	5	3	1	1	2	2	1	1	3	5	61	
65	2	1	3	5	5	3	4	3	1	2	2	4	5	3	3	0	5	4	1	1	3	2	1	1	4	5	73	
66	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	1	3	2	1	3	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	4	42	
67	5	1	5	1	2	3	5	5	5	3	5	5	4	5	3	5	5	5	1	2	4	5	4	5	3	1	97	
68	1	1	5	1	2	5	1	1	1	2	4	2	5	1	2	1	5	5	4	1	1	1	1	1	1	1	56	
69	1	1	3	1	4	3	1	1	1	2	1	3	5	5	2	1	3	3	4	1	1	1	1	1	1	1	52	
70	1	1	1	1	1	4	2	1	3	1	5	2	4	5	4	3	2	4	4	3	1	2	3	1	1	1	5	65
71	1	1	5	2	5	4	1	1	1	2	1	2	3	1	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	3	5	52	
72	1	1	5	2	4	4	3	1	2	3	1	2	5	2	3	2	3	1	1	2	1	3	1	1	3	5	62	
73	4	1	2	1	2	1	5	1	4	3	3	3	1	3	2	1	5	5	3	1	2	1	4	4	1	1	64	
74	2	1	4	1	1	3	5	2	5	2	5	1	1	5	2	5	5	4	5	2	5	1	5	5	1	1	79	
75	4	1	4	2	3	3	5	4	5	2	3	3	5	5	2	5	4	5	4	3	4	4	1	3	2	4	90	
76	4	5	5	1	2	5	1	1	3	4	3	1	5	5	3	1	5	5	5	3	2	4	3	3	1	5	85	
77	1	1	5	1	5	5	1	1	4	2	2	1	5	4	3	1	5	5	1	1	1	1	1	2	1	5	65	
78	1	1	3	2	3	4	2	3	2	1	2	3	5	2	2	5	3	3	1	2	3	4	1	2	2	5	67	
79	3	5	5	2	4	3	1	1	3	2	3	1	5	5	3	5	5	5	3	2	2	3	1	1	4	5	82	
80	3	5	2	2	3	3	1	1	3	3	2	3	5	2	3	5	4	4	1	2	2	2	1	2	4	5	73	
81	2	1	2	3	4	4	3	1	1	1	1	5	5	4	2	5	4	4	1	2	4	1	1	2	4	5	72	
82	1	1	4	2	4	2	1	1	1	1	2	1	3	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	3	5	48	
83	1	1	1	5	4	2	1	4	1	2	1	3	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	3	5	52	
84	2	1	5	5	3	4	3	1	1	2	1	1	4	3	2	1	5	5	1	2	2	1	1	1	5	5	67	
85	4	1	4	4	1	1	5	3	5	4	5	1	1	5	4	1	1	2	5	2	3	1	5	5	2	1	76	
86	3	1	4	5	3	5	5	5	5	3	4	2	4	5	3	5	1	1	5	3	2	2	5	5	1	1	88	
87	3	5	5	1	3	5	3	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	1	3	108
88	2	5	4	2	3	5	1	2	5	4	3	3	5	3	3	1	3	1	5	2	1	4	1	1	1	5	75	
89	1	1	1	1	2	2	4	1	1	3	2	1	3	1	2	1	2	2	5	1	3	2	4	2	2	1	51	
90	3	5	5	2	5	5	1	1	2	4	3	3	5	3	3	5	5	4	3	2	4	4	1	2	5	5	90	
91	2	5	5	1	4	5	1	2	1	2	2	4	5	3	3	5	5	5	1	2	3	4	1	2	2	5	80	
92	3	1	5	2	4	4	1	1	2	3	3	2	4	3	3	5	5	3	1	2	4	4	1	1	4	5	76	
93	1	1	1	2	5	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	4	4	43
94	2	1	3	3	4	2	1	1	1	2	1	2	5	2	2	1	2	2	1	1	3	1	1	1	1	4	4	53
95	2	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	4	5	47	
96	5	1	3	1	1	1	5	1	5	2	3	3	1	4	2	1	1	3	5	2	1	1	5	4	2	1	64	
97	1	1	4	1	2	2	1	1	4	2	2	3	5	4	2	1	1	2	5	1	1	2	4	2	1	1	56	
98	4	1	5	5	1	5	5	5	5	2	5	5	1	5	3	1	3	1	5	5	5	5	4	5	2	1	94	
99	2	1	5	2	2	5	1	1	3	2	2	5	5	3	2	1	4	3	5	3	5	3	1	1	1	3	71	
100	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	5	1	1	1	1	1	5	1	4	2	1	1	1	1	41	
101	2	5	5	2	3	5	1	1	4	3	3	4	5	5	3	5	5	5	3	3	4	4	1	2	4	5	92	
102	2	5	5	2	5	2	2	1	2	5	4	3	5	4	3	5	5	5	1	2	4	4	1	2	3	5	87	
103	1	5	4	2	4	5	1	2	1	5	2	4	5	2	3	1	5	5	1	1	3	3	1	2	4	5	77	
104	1	1	1	3	5	1	1	1	1	2	1	3	5	3	3	1	3	3	1	1	4	2	1	1	4	5	58	

**APÊNDICE H**  
Instrumento final sugerido

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

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Série/Ano escolar:**

( ) 5ª série ( ) 6ª série ( ) 7ª série ( ) 8ª série ( ) 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

2. Vou ao cinema para comer pipoca.

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 NA ESCOLA.**

1. Faço os textos para ficar com a matéria em dia.	<p>Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente</p>
2. Escrevo os textos para receber boas notas.	<p>Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente</p>
3. Escrevo os textos para receber elogios dos meus professores ou dos meus pais.	<p>Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente</p>
4. Escrevo porque consigo colocar meus sentimentos no papel.	<p>Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente</p>
5. Faço as redações porque escrever é divertido.	<p>Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente</p>
6. Eu escrevo os textos na escola para passar de ano.	<p>Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente</p>
7. Faço os textos porque escrever é muito importante no meu dia a dia.	<p>Discordo totalmente → <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ← Concordo totalmente</p>

8. Escrevo os textos porque isso vai me ajudar no futuro.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

9. Escrevo as redações porque me sinto um(a) autor(a) quando estou produzindo o texto.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

10. Escrever textos é uma atividade chata.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

11. Faço os textos para passar no vestibular.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

12. Escrevo porque o(a) professor(a) fica observando quem faz e quem não faz.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

13. Não tenho vontade de escrever textos.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

14. Produzo os textos porque o professor manda.

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

15. Eu faço os textos porque é meu dever como aluno(a).

Discordo totalmente →

← Concordo totalmente

16. Faço as redações porque ajuda no conhecimento sobre os temas que escrevo.						
Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
17. Escrevo na escola porque assim tiro meus vícios de escrita da internet (MSN, Orkut, etc).						
Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
18. Eu tenho preguiça para escrever os textos.						
Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
19. O motivo para escrever é que não quero ficar de castigo em casa.						
Discordo totalmente →	<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"/>	← Concordo totalmente				
21. Escrevo para ver minha história depois de feita.						
Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
22. Eu tenho muita vontade de escrever textos.						
Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				
23. Para mim, escrever textos é uma perda de tempo.						
Discordo totalmente →	<input type="checkbox"/>	← Concordo totalmente				

<p>24. Faça as produções para verificar o que aprendi durante as aulas.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>25. Não escrevo os textos porque não consigo terminá-los.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>26. Faça as produções porque é um meio de ganhar nota fácil.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>27. Escrevo os textos para evitar que o(a) professor(a) fale para os meus pais que eu não os fiz.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>28. Faça os textos para melhorar a minha letra.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>29. Escrevo textos porque é um modo de estudar.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>30. Faça as redações porque fico feliz quando escrevo.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>31. Não faço os textos porque não tenho paciência para isso.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>
<p>32. Sinceramente, não sei por que faço as produções textuais.</p> <p>Discordo totalmente →</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<p>← Concordo totalmente</p>

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

Agora, na segunda parte, você vai assinalar, com um “x”, a frequência dos aspectos que seguem: I - O processo de produção de textos; II - Seu sentimento 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 do seu sentimento ao produzir textos na escola.**

*Quando escrevo textos na escola, eu me sinto...*

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*

**Agradecemos muito a sua participação!** 😊

**ANEXO 1:**

Escala de Ryan e Connel (1989) e tradução.

**The Scale (standard version)****WHY I DO THINGS**

Name: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_

Grade: \_\_\_\_\_ ( ) Boy or Girl ( ) Teacher:  
\_\_\_\_\_**A. Why do I do my homework?**

1. Because I want the teacher to think I'm a good student.  
Porque eu quero que o professor pense que sou um bom estudante.

Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

2. Because I'll get in trouble if I don't.  
Porque fico encrencado se não fizer.

Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

3. Because it's fun.

Porque é divertido.

Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

4. Because I will feel bad about myself if I don't do it.  
Porque vou me sentir mal comigo mesmo(a) se não fizer.

Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

5. Because I want to understand the subject.  
Porque eu quero entender a matéria.

Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

6. Because that's what I'm supposed to do.  
Porque isso é o que eu devo fazer.

Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

7. Because I enjoy doing my homework.  
Porque eu me divirto fazendo minha tarefa.

Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

8. Because it's important to me to do my homework.  
 Porque é importante para mim fazer minha tarefa.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

B. Why do I work on my classwork?

9. So that the teacher won't yell at me.  
 Porque assim o professor não grita comigo.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

10. Because I want the teacher to think I'm a good student.  
 Porque quero que o professor pense que sou um bom estudante.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

11. Because I want to learn new things.  
 Porque quero aprender novas coisas.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

12. Because I'll be ashamed of myself if it didn't get done.  
 Porque vou ter vergonha de mim mesmo se eu não fizer.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

13. Because it's fun.  
 Porque é divertido.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

14. Because that's the rule.  
 Porque essa é regra.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

15. Because I enjoy doing my classwork.  
 Porque me divirto fazendo minha atividade de sala.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

16. Because it's important to me to work on my classwork.  
 Porque é importante para mim trabalhar na minha tarefa de classe.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

C. Why do I try to answer hard questions in class?

17. Because I want the other students to think I'm smart.  
 Porque quero que outros estudantes pensem que sou esperto.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

18. Because I feel ashamed of myself when I don't try.

- Porque eu sinto vergonha de mim se eu não tentar.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
19. Because I enjoy answering hard questions.  
 Porque me divirto respondendo questões difíceis.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
20. Because that's what I'm supposed to do.  
 Porque é isso que eu devo fazer.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
21. To find out if I'm right or wrong.  
 Para descobrir se estou certo ou errado.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
22. Because it's fun to answer hard questions.  
 Porque é divertido responder questões difíceis.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
23. Because it's important to me to try to answer hard questions in class.  
 Porque é importante para mim tentar responder as questões difíceis em sala de aula.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
24. Because I want the teacher to say nice things about me.  
 Porque eu quero que o professor diga coisas legais sobre mim.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
- D. Why do I try to do well in school?
25. Because that's what I'm supposed to do.  
 Porque é o que eu devo fazer.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
26. So my teachers will think I'm a good student.  
 Assim meus professores irão pensar que sou um bom estudante.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
27. Because I enjoy doing my school work well.  
 Porque me divirto fazendo minhas atividades escolares bem.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
28. Because I will get in trouble if I don't do well.  
 Porque eu ficarei encrencado se eu não fizer bem.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true
29. Because I'll feel really bad about myself if I don't do well.  
 Porque eu vou me sentir realmente mal sobre mim mesmo se eu não fizer certo.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

30. Because it's important to me to try to do well in school.  
 Porque é importante para mim tentar ir bem na escola.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

31. Because I will feel really proud of myself if I do well.  
 Porque eu me sinto realmente orgulhoso de mim mesmo se eu faço isso bem.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

32. Because I might get a reward if I do well.  
 Porque eu poderia ter uma recompense se eu fizer bem.  
 Very true      Sort of true      Not very true      Not at all true

**Scoring the SRQ-A (standard version).** First, you calculate the subscale score for each of the four subscales by averaging the items that make up that subscale. Very true is scored 4; Sort of true is scored 3; Not very true is scored 2; and Not at all true is scored 1. The four subscales are: external regulation, introjected regulation, identified regulation, and intrinsic motivation. Listed below are the item numbers associated with each of the four subscales.

External Regulation: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32  
 Introjected Regulation: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31  
 Identified Regulation: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30  
 Intrinsic Motivation: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27

You can use the individual subscale scores in your analyses, and you can also use the Relative Autonomy Index (RAI). To form the RAI for this scale, use the following formula to combine the subscale scores:

$$2 \times \text{Intrinsic} + \text{Identified} - \text{Introjected} - 2 \times \text{External}$$

\* \* \* \* \*