



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIÁS

Campus Jataí

7ª Semana de Licenciatura

Educação Científica e Tecnológica: Formação, Pesquisa e Carreira

De 08 a 11 de junho de 2010

A MOTIVAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS: DADOS DE UMA PESQUISA QUASE-EXPERIMENTAL

Elis Regina da Costa – elisreginacosta@yahoo.com.br

Evely Boruchovitch – evely@unicamp.com

Universidade Federal de Goiás

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

A presente investigação foi de natureza exploratória e quase experimental, e teve como um dos objetivos: verificar mediante a comparação do pré e pós-teste se crianças submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos vivenciaram possíveis modificações nas orientações motivacionais relacionadas à produção textual. A amostra total foi constituída por 35 participantes da 6ª série de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás, dos quais 18 pertenciam ao grupo experimental e 17 ao grupo controle. Os resultados da presente pesquisa demonstraram que não houve aumento na motivação intrínseca e extrínseca associadas à produção textual. É importante enfatizar que os participantes apresentaram escores altos nas escalas de motivação intrínseca, extrínseca para produção de textos, no pré-teste. Contudo, um dado interessante também emergiu, alunos repetentes mostraram uma leve evolução em sua motivação intrínseca. Embora a intervenção realizada não tenha alcançado resultados significativos, acredita-se que resultados tenham sido encorajadores em relação aos alunos repetentes. Espera-se que, as possíveis limitações na aplicação deste modelo sejam verificadas e aprofundadas em estudos futuros, nos quais haja aplicação do modelo adotado em séries e faixas etárias diferentes.

Palavras-chave: orientações motivacionais, *pesquisa quase experimental*, *psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação*.

Área Temática: Fundamentos da educação, políticas e gestão.

Introdução

Atualmente, constata-se a existência de perspectivas teóricas diferentes a respeito da motivação humana e escolar, que variam conforme o constructo filosófico e investigativo da área. Diversas foram as tentativas, dentro da área da psicologia, de explicar a motivação tendo por base a observação do comportamento e as influências do ambiente (WOOLFOLK, 2000; WEINER, 1990). A literatura a respeito da motivação escolar teve um avanço considerável nos últimos 20 anos. As abordagens cognitivistas e sociocognitivistas foram as que mais auxiliaram no processo de compreensão da motivação escolar e sua relação com situações específicas de sala de aula (WEINER, 1990; BZUNECK, 2001).

O impacto das variáveis psicológicas na aprendizagem dos alunos tem sido enfatizado por vários autores, nos últimos anos (BANDURA, 1989; BRUNING e HORN, 2000; JACOB, 2001; ZIMMERMAN, 2000; WEINER, 1990; BORUCHOVITCH, 1994; PAJARES e SCHUNK, 2001). Convém esclarecer que por variáveis psicológicas entende-se a motivação, o autoconceito, a auto-eficácia, as crenças a respeito da inteligência e a competência, dentre outras (SOLLEY, 1992). Em sentido etimológico, motivação pode ser entendida dentro de uma concepção semelhante a motivo. De acordo com Bzuneck (2001), motivação pode ser compreendida ora como um *“fator psicológico ou um conjunto de fatores, ora como um processo”* (p.9). Todas as teorias definem motivação como algo voltado para um tipo de meta, propósito, que direciona o comportamento humano, incluindo escolhas e persistência. Contudo, o fato de o indivíduo definir uma meta e escolher uma atividade não é sinônimo de um desempenho eficiente e de persistência em face dos obstáculos (PINTRICH e GARCIA, 1991).

A compreensão da motivação pelo ponto de vista de um processo e os fatores que a influenciam são questões que norteiam, atualmente, a busca de explicações por parte dos pesquisadores. Conforme o posicionamento teórico, a elucidação de tais aspectos varia consideravelmente (BZUNECK, 2001).

Quando se discute a respeito dos problemas presentes no contexto escolar, a falta de motivação dos alunos, ao lado de outros aspectos, costuma ser apontada pelos professores como um fator primordial que necessita ser mudado. De fato, pesquisas realizadas nas últimas décadas constataam que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos (BZUNECK, 2001). A ausência ou um nível baixo de motivação acarreta falta de interesse, de esforço e de investimento por parte do aluno. Tal situação acaba por trazer implicações sérias, pois aluno desmotivado não aprende tudo que pode e não desenvolve sua capacidade ao máximo (STERNBERG, 1998). A ausência ou uma motivação de grau rebaixado acarreta inúmeros problemas, pois não há interesse nem disponibilidade por parte do aluno em realizar as tarefas de aprendizagem. Em última instância, há queda na qualidade da aprendizagem (BZUNECK, 2001).

Ao se pensar em motivação no contexto escolar deve-se ter em mente que as atividades ali desenvolvidas possuem muitos diferenciais em relação à motivação em outras áreas, como lazer e esporte. Nas atividades ou tarefas escolares, o aspecto motivacional é responsável pelo ato de iniciar e manter certos comportamentos, como estudar para garantir uma nota boa na prova, se esforçar para aprender conteúdos que não têm interesse, dentre outros. De fato, o esforço e a persistência em face das dificuldades ou fracassos são úteis para inferir se há ou não motivação, perceber seu nível naquele momento e interferir, se necessário for (BZUNECK, 2001).

Não há dúvidas de que na escola o aluno necessita se adequar a certas normas para conseguir cumprir o currículo integralmente. No contexto acadêmico, os conteúdos são diferenciados por área e série, há uma progressão das tarefas e do conteúdo, conforme o grau de escolaridade cursado. O contexto social em que se realiza a atividade é coletivo, sob a supervisão de um professor. Além disso, estão presentes situações de avaliação que repercutem nos aspectos socioemocionais dos alunos. As exigências em nível escolar são fundamentalmente cognitivas envolvendo atividades e tarefas que incluem organizar, selecionar, auto-avaliar, processar e armazenar, bem como integrar a informação (BZUNECK, 2001).

Como citado por Bzuneck, (2001), Ames, (1990), Ames e Ames, (1984), Brophy, (1983) ressaltam que a motivação pode variar em termos qualitativo e quantitativo. Qualitativamente, existem estilos (tipos) motivacionais inadequados à situação escolar. Dentre estes, pode-se citar aplicar esforço para tirar uma nota alta para não parecer incompetente, para garantir a passagem da série com o propósito de ganhar o presente que o pai prometeu. Como aponta BZUNECK (2001), *“casos como esses representam distorções na qualidade ou tipo de motivação, porque as razões que movem o aluno não o direcionam tanto para o aprender, mas para outros objetivos que, em razão de sua dinâmica, desviam a aplicação do esforço e energia de uma direção construtiva”* (p.18).

Como medida quantitativa, a motivação pode ser mais ou menos intensa. De fato, variações no nível de motivação são comportamentos esperados no ambiente escolar, contudo *“o que preocupa é a frequência ou persistência dessa condição negativa”* (BZUNECK, 2001, p.15). Ao se questionar sobre qual o melhor nível de motivação para assegurar uma *performance* adequada do aluno, percebe-se que a resposta a essa pergunta muda conforme o tipo de tarefa. No contexto escolar, ausência ou níveis excessivamente baixos e altos de motivação atrapalham o desempenho eficiente das tarefas (BZUNECK, 2001). Por outro lado, uma motivação excessiva causa fadiga e é acompanhada de um aumento da ansiedade que, por sua vez, atrapalha comprovadamente as várias etapas do processo cognitivo (NAVEH-BENJAMIM, MCKEACHIE e LIN, 1987).

BZUNECK, (2001) referindo-se a STIPEK, (1993) menciona que é necessária uma análise rigorosa e cuidadosa para identificar quais alunos possuem problemas de motivação e por quê. Devem, pois, ser analisados múltiplos fatores, como: desempenhos, comportamentos, nível de capacidade, conhecimentos prévios, uso de estratégias de aprendizagem, dentre outros. Ainda segundo Bzuneck (2001), somente o exame das situações de interação em sala não é suficiente para garantir um levantamento de dados e obter um conhecimento profundo das causas da falta de motivação de um aluno. Existem dois aspectos que devem ser considerados ao pensar nos problemas motivacionais de um

estudante: primeiro, que esses problemas podem estar relacionados a fatores específicos como determinados conteúdos, professores, clima de sala de aula e/ou da escola, fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Outro aspecto é a gradação dos problemas relativos à motivação acadêmica, que pode variar de níveis simples até extremamente complexos.

Pode-se também compreender a motivação para a aprendizagem em sala de aula em função de seus efeitos imediatos e finais. Há educandos que mostram interesse imediato em aprender, esforçando-se e persistindo, apesar dos altos níveis de exigência das tarefas. Por outro lado, existem alunos que não apresentam esses indicadores comportamentais e por conseguinte, são considerados como desmotivados. O efeito final principal da motivação em sala seria possibilitar que o aluno alcance uma aprendizagem de qualidade (BZUNECK, 2001). Pode se manifestar-se tanto de forma mais específica (domínio de um conteúdo ou de uma atividade) quanto de forma mais global (desenvolvimento de um potencial).

BZUNECK, (2001) ainda referindo-se a STIPEK, (1993), comenta que nos últimos anos, diversas pesquisas constataram diferenças de motivação em função da série cursada. No início da vida escolar, normalmente, não há problemas de motivação, mas à medida que a criança avança na escolaridade, há uma diminuição no interesse, bem como questionamentos por parte do aluno quanto à própria capacidade para aprender. Ainda segundo Bzuneck (2001), *“quanto mais avançadas as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas do aluno”* (p.15).

Quando o aluno se empenha em uma atividade preocupado somente em obter uma nota alta, em ganhar um presente especial que o pai prometeu, ou para ser reconhecido como o mais inteligente da sala, podemos dizer que tal motivação é extrínseca, ou seja, o comportamento é motivado pelos efeitos do meio. Já quando a conduta é impulsionada pelo interesse, curiosidade em estudar o assunto, sem almejar nenhuma recompensa exterior, tal motivação é designada de intrínseca (DA SILVA e DE SÁ, 1997). Investigações realizadas na área sugerem uma associação positiva e significativa entre orientação voltada para meta intrínseca e uso de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a elaboração e a organização (PINTRICH e DE GROOT, 1990). Estudantes orientados a meta intrínseca planejam seu estudo com o objetivo de aprender, monitorando sua compreensão, se esforçando para compreender quando têm dúvidas, revendo o material para suprir déficits, procurando a ajuda de colegas e professores (PINTRICH e GARCIA, 1991).

A presente investigação foi de natureza exploratória e quase experimental, e teve como um dos objetivos: verificar mediante a comparação do pré e pós-teste se crianças

submetidas a uma intervenção em estratégias de produção de textos vivenciaram possíveis modificações nas orientações motivacionais relacionadas à produção textual. As hipóteses deste trabalho foram as seguintes: os alunos do grupo experimental, em comparação ao grupo controle, apresentarão um aumento na motivação intrínseca e extrínseca associadas à produção textual.

Participantes

A amostra total foi constituída por 35 participantes, dos quais 18 pertenciam à classe sorteada para participar da intervenção, e 17 de outra classe sorteada para se constituir como um grupo de controle. Os participantes eram do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás. Mais especificamente da 6ª série, compreendendo uma faixa etária de aproximadamente 11 a 16 anos, provenientes de camadas sociais desfavorecidas. A escolha por uma única escola, para nela proceder à coleta de dados se deu para minimizar as discrepâncias quanto ao nível socioeconômico e prática pedagógica. A opção pela 6ª série deve-se também ao fato de que corresponde a uma idade pouco investigada, em nível nacional, bem como por compreender que os estudantes nesta faixa etária estão de posse do código escrito, sendo por isso considerada uma série propícia para ser realizada à intervenção (SITKO, 1998). Vale ressaltar que, a escolha das turmas para fazer parte da pesquisa recebendo ou não a intervenção foi feita de maneira aleatória.

Instrumento aplicado no pré e pós-teste: escala de Orientações Motivacionais para produção de textos:

As questões contidas na escala de orientações motivacionais para a produção de textos, utilizadas nesta pesquisa, foram baseadas na tradução e adaptação feita por GUIMARÃES e BZUNECK (2002), de uma escala denominada Work Preference Inventory (WPI), de autoria de Amabile (1987). Tal instrumento visa medir a motivação extrínseca e intrínseca de adultos em situações escolares e de trabalho, e é composta originalmente de 30 itens. No presente estudo, as orientações motivacionais dos participantes foram avaliadas mediante uma escala constituída por oito perguntas, dividida em duas sub-escalas, com quatro itens de conteúdo intrínseco e quatro itens de conteúdo extrínseco. A pontuação máxima e mínima neste instrumento foi de 16 e 4 pontos, respectivamente.

As questões elaboradas para a escala de motivação para a produção de textos usadas no presente estudo avaliavam a motivação intrínseca (MI), caracterizada pela busca de desafios, curiosidade, opção por atividades complexas e interesse em aprender. Já os itens relativos à motivação extrínseca (ME), envolviam questões relacionadas à recompensas externas, preferência por tarefas fáceis. Trata-se de um instrumento que foi adaptado para o presente estudo. A fim de verificar a consistência interna da escala foi

utilizado o coeficiente de Cronbach, que revelou para a motivação extrínseca e intrínseca combinadas um Alpha de 0,692, e para motivação extrínseca de 0,424 e para motivação intrínseca de 0,613, após a retirada de um item (o item 7) que se revelou inadequado. O Instrumento em sua versão preliminar, apresenta índices aceitáveis de consistência interna, tendo em vista o baixo número de itens e de participantes em que foi aplicado. (n=68).

Procedimentos para coleta de dados no pré e pós-teste

A escola na qual se realizou a coleta de dados disponibilizou as aulas de religião e artes para a coleta de dados no pré e pós-teste, bem como para a realização das sessões de intervenção. Como existiam duas sexta séries, fez-se um sorteio para a escolha da turma que faria parte do grupo experimental e controle.

Em ambos os grupos, foram utilizadas quatro aulas para aplicar coletivamente os instrumentos, sendo duas aulas para o pré-teste e duas para o pós-teste. No primeiro dia, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto narrativo, tendo como base uma história contada pela pesquisadora a respeito de um incêndio. No segundo dia, em outra aula aplicou-se a escala de orientações motivacionais para a produção de textos.

A coleta de dados do pré-teste, no grupo controle e experimental, transcorreu de maneira tranqüila, dentro do limite da aula (50 minutos), sem nenhuma interrupção. Durante a aplicação dos instrumentos foi feito um cuidadoso acompanhamento, no sentido da pesquisadora ler as questões de forma bem devagar, possibilitando que todos respondessem com calma às perguntas. Após este procedimento, a intervenção em estratégias de produção de narrativas foi realizada no grupo experimental, num total de sete encontros durante três semanas.

Uma semana após a realização da intervenção foi feita a coleta de dados relativa ao pós-teste. Todos os instrumentos aplicados no pré-teste citados acima foram também administrados no pós-teste, em ambos os grupos. Importante esclarecer que a própria pesquisadora foi quem ministrou a intervenção junto ao grupo experimental, e que o grupo controle não recebeu nem um tipo de tratamento como efeito placebo. Foram utilizados como critérios de exclusão o fato do aluno não responder a um dos instrumentos no pré e/ou pós-teste, bem como a baixa frequência às sessões realizadas.

Procedimentos relativos às sessões de intervenção

A intervenção em estratégias de aprendizagem na produção de textos foi planejada conforme o modelo de auto-regulação na escrita, para o gênero narrativo, proposto por Graham, Harris e MacArthur (1993, 1995), adaptada para o presente estudo por Costa e Boruchovitch (2002). A instrução em estratégias foi pensada de forma a ter uma seqüência lógica na organização das estratégias a serem ensinadas em todas as sessões. Procurou-se, assim, assegurar um ensino progressivo e adequado à série e à idade dos alunos. A

intervenção foi composta por sete sessões, com duração de 50 minutos cada uma. Em todas as sessões, além de se ensinar as estratégias de produção de textos (ensino explícito e auto-regulação), os aspectos motivacionais e afetivos também foram trabalhados. A pesquisadora agiu no sentido de motivar, assegurar a compreensão da informação, proporcionar feedback e possibilitar uma auto-avaliação contínua por parte dos alunos em relação a seus resultados.

Considerações éticas

A diretora e os professores foram informados acerca do caráter confidencial da pesquisa; além disso, foi enfatizado que o horário de coleta de dados seria definido pela própria escola, a fim de interferir o mínimo possível na rotina da mesma. Aos alunos também foi assegurado o caráter confidencial do estudo, que sua participação no estudo não influenciaria de forma alguma suas notas ou desempenho na escola, bem como sobre o caráter voluntário de sua participação.

Procedimentos de análise de dados

A orientação motivacional extrínseca é intrínseca na produção de textos foi avaliada mediante uma escala constituída por oito perguntas, das quais quatro avaliavam um tipo de motivação (extrínseca e intrínseca). Vale ressaltar que, a análise da orientação motivacional foi feita separadamente para os dois tipos de motivação.

Justificativa

É consenso na literatura que a melhor motivação na escola é a chamada motivação positiva. De forma geral, os estudos a respeito de motivação positiva na escola mostram que esta envolve o investimento de recursos da mais alta qualidade, traduzindo-se em comportamentos que cobram maior empenho e perseverança na realização das tarefas por parte do aluno (MAEHR e MEYER, 1997). Segundo Bzuneck (2001), a *“qualidade do investimento pessoal implica no emprego de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, o que significa que os novos conhecimentos serão construídos mediante o que se denomina processamento de profundidade”*(p.12). A reunião dos aspectos como o uso de estratégias de aprendizagem, o investimento de qualidade, o esforço, dentre outros garante um resultado extremamente valorizado, que é a aprendizagem. Normalmente, os produtos de aprendizagem são quantificados em forma de notas, sendo que, muitas vezes, a motivação do aluno se articula com resultados desse tipo.

Investigações recentes sobre motivação têm salientado a importância de promover a motivação para assegurar um bom desempenho é um assunto bem documentado pela

literatura nos últimos anos. A literatura nacional a respeito de motivação na escola, infelizmente, ainda é extremamente escassa. Espera-se que os resultados obtidos possam abrir novas perspectivas de análise do processo motivacional relacionados à produção de textos, ampliando a compreensão das orientações motivacionais na escrita utilizados pelos teóricos cognitivistas baseados na teoria do processamento da informação.

Resultados

Primeiramente, procurou-se analisar se os grupos controle e experimental podiam ser considerados homogêneos, do ponto de vista dos constructos da motivação. Nesse sentido, aplicou-se o teste de Mann-Whitney, sendo os dois grupos considerados semelhantes na motivação extrínseca ($Z=0.40$; $p=0.690$), na motivação intrínseca ($Z=1.21$; $p=0.225$), e possíveis de serem comparados.

Vale ressaltar que, a análise da orientação motivacional foi feita separadamente para os dois tipos de motivação. A pontuação máxima e mínima neste instrumento era de 16 e 4 pontos, respectivamente. Ao observar o desempenho dos participantes dos grupos controle e experimental no pré-teste, percebe-se que, ambos possuíam uma motivação extrínseca robusta para tarefa de produção de textos. No pré-teste, a média do grupo controle foi 11,12 e a do grupo experimental foi de 11,56. Já em relação à motivação intrínseca observa-se que o grupo controle possuía uma média um pouco acima quando comparado com o grupo experimental (12,53 e 11,67 respectivamente).

A Tabela 1 e 2, a seguir, apresenta a análise descritiva do desempenho dos participantes do grupo controle e experimental, no pré e pós-teste, para motivação extrínseca e intrínseca.

Tabela 1. Média e Desvio-padrão para motivação extrínseca, por grupo e tempo

Variável dependente	Grupo	N	Média	DP	Minima	Mediana	Máxima
Pré-teste	Controle	17	11.12	2.55	5.00	12.00	15.00
	Experimental	18	11.56	2.38	7.00	11.50	15.00
Pós-teste	Controle	17	10.94	1.89	8.00	11.00	15.00
	Experimental	18	11.11	1.60	9.00	11.00	15.00

Tabela 2. Média e Desvio-padrão para motivação intrínseca, por grupo e tempo

Variável	Grupo	N	Média	DP	Minima	Mediana	Máxima
----------	-------	---	-------	----	--------	---------	--------

dependente							
Pré-teste	Controle	17	12.53	2.62	6.00	13.00	16.00
	Experimental	18	11.67	2.43	8.00	12.00	16.00
Pós-teste	Controle	17	11.76	2.51	6.00	11.00	16.00
	Experimental	18	11.50	2.66	6.00	12.00	15.00

Ao observar o desempenho dos participantes, para motivação extrínseca e intrínseca, percebe-se que os grupos controle e experimental possuíam médias semelhantes para a motivação extrínseca e intrínseca no pré e pós-teste.

Foi realizada uma análise comparativa e evolutiva do desempenho dos participantes utilizando a Análise de Variância (ANOVA's) para medidas repetidas. Foram comparados os resultados das medidas numéricas entre os 2 grupos (controle e experimental) e entre os 2 tempos de estudo (pré e pós). Os dados podem ser visualizados na tabela 3.

Tabela 3. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos para motivação extrínseca, intrínseca para produção de textos.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos ^a	Comparação entre Tempos ^b	Efeito da Interação Grupo vs Tempo
Motivação Extrínseca	$F_{(1,33)}=0.21$; $p=0.652$	$F_{(1,33)}=1.28$; $p=0.266$	$F_{(1,33)}=0.24$; $p=0.629$
Motivação Intrínseca	$F_{(1,33)}=0.50$; $p=0.485$	$F_{(1,33)}=1.93$; $p=0.174$	$F_{(1,33)}=0.80$; $p=0.379$

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

Os dados da tabela 3 mostram que não foram encontradas relações significativas na motivação extrínseca e intrínseca nem entre os grupos controle e experimental, nem nos tempos pré e pós.

Já ao se fazer uma análise qualitativa e comparativa da pontuação de cada aluno do grupo experimental do pré para o pós-teste, observa-se que, 44,4%(8) apresentaram um decréscimo na motivação extrínseca, 33,3%(6) dos participantes aumentaram sua motivação bem como 22,2%(4) mantiveram o nível de motivação extrínseca. A diminuição da motivação intrínseca pode ter sido devido ao fato dos alunos terem considerado, após a intervenção, escrever uma narrativa mais difícil e complexo do que anteriormente imaginavam. Dentre os que experimentaram um aumento na motivação extrínseca, três eram estudantes repetentes.

Ao se observar o mesmo desempenho do grupo experimental em relação à motivação intrínseca, percebe-se que 44,4%(8) apresentam um aumento em sua motivação intrínseca; interessante esclarecer que seis eram alunos repetentes, portanto com idades mais avançadas. Ainda relacionada à motivação intrínseca, 16,67%(3) permaneceram no mesmo nível e 38,89%(7) diminuíram sua motivação intrínseca. No grupo controle, aconteceu pouca variação na pontuação da motivação extrínseca e intrínseca do pré para o pós-teste. Estes dados podem ser visualizados nas tabelas 4 e 5, a seguir.

Tabela 4 - Análise comparativa da evolução da motivação extrínseca nos grupos controle e experimental.

Motivação Extrínseca	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	7(41.06%)	8(44.44%)	15
Estável	6(35.29%)	4(22.22%.)	10
Aumento	4(23.53%)	6(33.33%)	10
Total	17	18	35

teste exato de fisher: $p=0.760$

Tabela 5 - Análise comparativa da evolução da motivação intrínseca nos grupos controle e experimental.

Motivação Intrínseca	G. Controle	G. Experimental	Total
Redução	8(47.06%)	7(38.89%)	15
Estável	6(35.29%)	3(16.67%.)	9
Aumento	3(17.65%)	8(44.44%)	11
Total	17	18	35

teste exato de fisher: $p=0.242$

Por fim, a tabela 6 apresenta uma síntese de todos os resultados encontrados e anteriormente apresentados das Análises de Variância (ANOVA's) para medidas repetidas na comparação das medidas numéricas entre os 2 grupos (controle e experimental), entre os 2 tempos de estudo (pré e pós-teste) e a interação grupo versus tempo.

Tabela 6. Resultados das ANOVA's para comparação entre grupos e tempos.

Variável Dependente	Comparação entre Grupos^a	Comparação entre Tempos^b	Efeito da Interação
----------------------------	--	--	----------------------------

			Grupo vs Tempo
Motivação Extrínseca	$F_{(1,33)}=0.21;$ $P=0.652$	$F_{(1,33)}=1.28;$ $p=0.266$	$F_{(1,33)}=0.24;$ $P=0.629$
Motivação Intrínseca	$F_{(1,33)}=0.50;$ $P=0.485$	$F_{(1,33)}=1.93;$ $p=0.174$	$F_{(1,33)}=0.80;$ $P=0.379$

(a) comparação entre grupos controle e experimental. (b) comparação entre tempos pré e pós.

Conclusões

A hipótese levantada afirmava que os alunos do grupo experimental, em comparação ao grupo controle, apresentariam um aumento na motivação intrínseca e extrínseca associadas à produção textual. Os dados da presente investigação não confirmaram tal hipótese. De fato, os resultados apontaram que, no pré-teste, a maioria dos alunos do grupo experimental já possuíam uma motivação intrínseca e extrínseca robustas para a tarefa de produção de textos. Neste sentido, não era necessário fortalecer ou potencializar este aspecto durante a intervenção.

Vale, então destacar que, a presente hipótese não foi confirmada. Neste sentido, a intervenção em estratégias de aprendizagem não possibilitou o aumento da motivação intrínseca e extrínseca na produção textual. Isso, talvez, se deva ao fato de que os alunos do grupo experimental já possuíam uma motivação intrínseca e extrínseca robustas para produção de textos. Outra hipótese que pode ser levantada refere-se à escala que mensurou as orientações motivacionais; talvez instrumentos desenvolvidos somente para fins do presente estudo, não tenham sido sensíveis para medir as possíveis mudanças em relação à motivação para a produção de textos. Cabe mencionar que, esforços recentes, em termos nacionais, têm sido feitos no sentido de, desenvolver instrumentos que possam mensurar de maneira confiável as orientações motivacionais de alunos brasileiros de maneira válida e fidedigna (NEVES, BORUCHOVITCH, SERAFIM e HONÓRIO, 2004). Uma outra possível explicação segundo Almeida (2002), é que *“alguns ganhos observados em termos de motivação pela aprendizagem e pela resolução de tarefas não refletem alterações substanciais nos desempenhos em testes de inteligência: quando esses são usados como critério externo de apreciação da eficácia do treino”* (pg.162).

Contudo, vale frisar que, ao se fazer uma análise qualitativa do desempenho dos participantes nesta variável, um dado interessante foi o aumento da motivação intrínseca entre os alunos repetentes do grupo experimental. A hipótese aventada para explicar este resultado é que, talvez, os alunos, ao serem ensinados a usar estratégias para escrever textos, tenham vivenciado um aumento no interesse e na curiosidade para produzir textos.

Embora a intervenção realizada não tenha apresentado resultados significativos, acredita-se que resultados tenham sido encorajadores em relação aos alunos repetentes.

Cabe destacar a escassez de pesquisas nacionais e internacionais que possam ser usadas como referência para discutir a convergência ou divergência de esses dados. Mais especificamente, há uma carência de investigações que avaliem a motivação antes e após a realização de uma intervenção em estratégias de aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que futuras pesquisas, principalmente, em âmbito nacional, sejam desenvolvidas a fim de ampliar os conhecimentos bem como precisar melhor como trabalhar e mensurar a motivação dos estudantes para tarefas específicas, assim como as variáveis que as influenciam. Acresce-se que a maioria dos estudos acerca dessa temática tem sido de natureza descritivo-correlacional, baseando-se, predominantemente, em situações hipotéticas, e em relatos de alunos, ao invés de situações de intervenção (MARTINI, 1999; SCHLIEPER, 2001; NEVES, 2002; GUIMARÃES e BZUNECK, 2002). Espera-se que, as possíveis limitações na aplicação deste modelo sejam verificadas e aprofundadas em estudos futuros, nos quais haja aplicação do modelo adotado em séries e faixas etárias diferentes, com alunos com dificuldade de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. **Revista psicologia escolar e educacional**, v.6, n.2, p.155-165, 2002.

BANDURA, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Developmental psychology**, v.25, n.5, p.729-735, 1989.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo da aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia : Teoria e Pesquisa**, 1, 129-139, 1994.

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

BZUNECK, J. A; A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, A (org). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. v.1, p.9-36.

COSTA, E. R; BORUCHOVITCH, E. As Estratégias de Aprendizagem de Alunos repetentes do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, 2002, São Paulo. **Psicologia: ciência e profissão**. São Paulo: 2002. p.60. (anais eletrônico-<http://www.bvs-psi.org.br/congre/busca.asp>)

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

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

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

GUIMARÃES1, S. E. R.,BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. **Psico-USF**, v. 7, n. 1, p. 01-08 Jan./Jun. 2002.

JACOB, A V. **O desempenho escolar e suas relações com o auto-conceito e a auto-eficácia**. 2001. Dissertação (Mestrado em saúde mental). Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

MAEHR,M.L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. **Educational Psychology Review**, v.9, n.4, p.371-409, 1997.

MARTINI, M. L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. 1999. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, SP.

NAVEH-BENJAMIN, M; McKEACHIE, W.J.; LIN, Y.G. Two types of test-anxious students: support for an information processing model. **Journal of educational psychology**, v.79, n.2, p.131-136, 1987.

NEVES, E. R. C., BORUCHOVITCH, E. SERAFIM, T. M., HONÓRIO, G. R. V. R. A construção da escala de avaliação da motivação aprender: um estudo preliminar. Resumo publicado em Anais Eletrônico do II CONGRESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: **Desafios para a formação, prática e pesquisa**. Gramado – R.S. Maio, 2005.

NEVES, L. F. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. 2002. 138p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

PAJARES, F; SCHUNK, D. H. **Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement**. Capítulo contido em RIDING E RAYNER, (org), 2001, Perception (p.239-266). London: Ablex publishing. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATIONA/mfp/Pajareschunk2001.html>.

PINTRICH, P. R; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of educational psychology**, v.82, n.1, p.33-40, 1990.

PINTRICH, P. R; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: **Advances in motivation and achievement**. Maehr, M L; Pintrich, P. R. 1991, v.7, p.371-402.

SITKO, B, M; Knowing how to write: metacognition and writing instruction. In: HACKER, D. J; DUNLOSKY, J; GRAESSER, A. C. **Metacognition in educational theory and practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc Publishers, 1998, p.3-115.

SOLLEY, B. Affective variables as related to writing education. **Educational research quarterly**, v.15, n.1, p.21-33, 1992.

STERNBERG, R.J. Principles of teaching for successful intelligence. **Educational Psychologist**, v.33, n.2/3, p.65-72, 1998.

WEINER, B . History of motivational research in education. **Journal of educational psychology**, v.82, n.4, p.616-22, 1990.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary educational psychologist**, v.25, p.82-91, 2000.