ORIENTAÇÕES MOTIVACINAIS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS: DADOS DE UMA PESQUISA QUASE-EXPERIMENTAL

Elis Regina Costa ORCID 0000-0002-4690-3702
Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão
elis.costa@ufcat.edu.br
Maria Paulina de Assis ORCID 0000-0003-0295-1697
paulina@ufg.br
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Catalão
Leonardo Pereira Costa ORCID 0000-0003-3319-5679
leopernambuco@gmail.com
Professor da Universidade de Brasília

RESUMO

O presente estudo teve o propósito de avaliar possíveis modificações nas orientações motivacionais relacionadas à produção textual, como resultado da intervenção por meio do ensino em estratégias na escrita de textos. Participaram duas turmas de alunos distribuídos aleatoriamente em grupo experimental (18) e controle (17). 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. É importante enfatizar que os participantes apresentaram escores altos nas escalas de motivação intrínseca e extrínseca para produção de textos, no pré-teste, no sentido de uma supervalorização de sua própria capacidade. Estudantes repetentes, no pós-teste, mostraram uma leve evolução em sua motivação intrínseca. É essencial que os cursos de formação de futuros professores capacitem e propiciem meios para que os educadores saibam como analisar, ensinar e promover o uso de estratégias motivacionais adequadas em sala de aula.

Palavras-chave: Motivação. Produção de textos. Psicologia Cognitiva.

INTRODUÇÃO

Atualmente, verifica-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,

[1] Esta investigação foi financiada pela Fundação CAPES, Brasil.

Recebido em: 2 maio 2022.

Aprovado em: 3 dezembro. 2022.

tendo por base a observação do comportamento e as influências do ambiente (Bzuneck, 2001, Ryan, & Deci, 2020, Weiner, 1990, Woolfolk, 2000). 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 (Machado, & Boruchovitch, 2021, Ryan, Deci, 2020, Woolfolk, 2000). De fato, tais teorias relacionaram a motivação a determinadas disciplinas, professores e graus de Escolaridade (Bernardino, Coriolano-Marinus, Santos, Linhares, Cavalcanti, & Lima, 2018, Santos, Moraes, & Lima, 2018; Soares, Monteiro, Medeiros, Maia, & Barros, 2021, Souza, Siqueira, Kujawa, & Patias, 2019)

Ao se pensar em motivação no contexto escolar deve-se ter em mente que as atividades desenvolvidas nesse contexto 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 motivos.

Não há dúvida 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 escolar é coletivo, sob a supervisão de um professor. Além disso, estão presentes situações de avaliação que repercutem nos aspectos socioemocionais dos alunos. As exigências do ambiente escolar são fundamentalmente cognitivas, envolvendo atividades e tarefas que incluem organizar, selecionar, auto-avaliar, processar e armazenar, bem como integrar a informação (Bzuneck, 2001, Ryan, & Deci, 2020, Machado, & Boruchovitch, 2021, Ryan, & Deci, 2020).

Como citado por Bzuneck, (2001), a motivação pode variar em termos qualitativo e quantitativo. Qualitativamente, existem estilos (tipos) motivacionais inadequados à situação escolar. Dentre estes, pode-se citar comportamentos que os alunos adotam: a aplicação de 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 freqüência 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, Ryan, Deci, 2020). 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 (Machado, & Boruchovitch, 2021, Naveh-Benjamim, Mckeachie, & Lin, 1987, Ryan, Deci, 2020, Woolfolk, 2000).

Bzuneck, (2001), referindo-se a Stipeke (1993), menciona que é necessária uma análise rigorosa e cuidadosa para identificar quais alunos possuem problemas de motivação e o porquê. 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 (Soares, Monteiro, Medeiros, Maia, & Barros, 2021). 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 (Sawyer, & Brooks, 2021).

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). A motivação pode se manifestar tanto de forma mais específica (domínio de um conteúdo ou de uma atividade) quanto de forma mais global (desenvolvimento de um potencial).

OBJETIVOS

A presente investigação fez parte de uma pesquisa mais ampla e tinha como objetivo verificar, mediante a comparação entre pré e pós-teste, possíveis modificações nas orientações motivacionais relacionadas à produção textual, como resultado da intervenção por meio do ensino em estratégias na escrita de textos.

HIPÓTESE DO TRABALHO:

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 foi constituída por 35 participantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Catalão, Goiás, dos quais 18 pertenciam ao grupo experimental, e 17 ao grupo controle, provenientes de camadas sociais desfavorecidas, de ambos os gêneros e faixa etária de 11 a 16 anos. A escolha das turmas para constituírem o grupo controle e experimental foi feita de maneira aleatória. O grupo controle era constituído originalmente por 22 alunos, e o grupo experimental por 26. Foram excluídos da amostra cinco e oito estudantes, respectivamente, dos grupos controle e experimental, em virtude da ausência de alguns participantes durante a coleta de dados no pré e no pós-teste. Dessa forma, o grupo controle constituiu-se de 17 crianças, com a média de idade de 12,6 anos, das quais 12 (70,6%) pertenciam ao gênero feminino e 5 (29,4%) ao masculino. Do total, 15 (88,2%) e 2 (11,8%), respectivamente nunca e já haviam repetido uma série. Já o grupo experimental foi composto por 18 participantes, com média de idade de 13,3 anos, dos quais 8 (44,4%) pertenciam ao gênero feminino e 10 (55,6%) ao

masculino. Do total de participantes (18), 10 (55,6%) nunca haviam repetido uma série e 8 (44.4%) eram repetentes.

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).

INSTRUMENTO APLICADO NO PRÉ E PÓS-TESTE: Escala de Orientações Motivacionais para produção de textos:

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 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 (1997), 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.

As questões elaboradas para a escala de motivação para a produção de textos usada 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 a recompensas externas e 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 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 esse estudo por Costa e Boruchovitch (2002). A instrução em estratégias foi pensada de forma a ter uma sequência 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. (para mais detalhes da intervenção ler Costa, 2005, Costa, & Boruchovitch, 2009)

RESULTADOS

ANÁLISE QUANTITATIVA

Para determinar a influência da intervenção por meio da instrução em estratégias na motivação extrínseca e intrínseca relacionadas à produção de textos dos participantes, foram aplicadas escalas com medidas específicas para cada variável nos grupos controle e experimental, antes e após a intervenção ser realizada. Primeiramente, procurou-se analisar se os grupos controle e experimental podiam ser considerados homogêneos, do ponto de vista dos constructos da motivação e da autoeficácia.

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).

As Tabelas 1 e 2 apresentam a análise descritiva do desempenho dos participantes dos grupos 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	D.P.	Mínima	Mediana	Máximo
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 Dependente	Grupo	N	Média	D.P.	Mínima	Mediana	Máximo
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) 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 ANOVAs 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.

ANALISE QUALITATIVA

Foi feita igualmente uma análise qualitativa e comparativa da pontuação de cada aluno do grupo experimental do pré para o pós-teste nos itens relativos à motivação intrínseca e extrínseca, 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 de os alunos terem considerado, após a intervenção, escrever uma narrativa mais difícil e complexa 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 qualitativa e 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 qualitativa e 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

Embora os dados não tenham alcançado significância estatística, ao se debruçar sobre os dados qualitativos dos participantes do grupo experimental, no que tange à pontuação dos alunos que experimentaram aumento em sua motivação geral, os dados demonstraram que 61% (11) dos alunos experimentaram aumento em sua motivação como decorrência da intervenção realizada no pós-teste. Deste total, a intervenção potencializou o crescimento da motivação intrínseca e extrínseca respectivamente de 27,7% (5) e 16,6% (3) dos alunos. Outros 16,6% (3) aumentaram as motivações intrínsecas e extrínsecas ao mesmo tempo. Interessante perceber que uma quantidade expressiva era de alunos repetentes.

Participante	Gen	idade	Repet	Pre ME	Pos ME	Pre MI	Pos MI	
19	Fem	13	Não	8	9			ME
20	mas	15	sim	9	12	12	13	ME MI
21	fem	13	não			8	9	MI
23	fem	13	não	9	10	12	6	ME
25	mas	16	sim			8	10	MI
26	fem	13	sim			13	14	MI
29	Mas	12	sim	11	12	12	13	ME - MI
30	mas	15	sim	7	9	10	14	ME - MI
31	Fem	14	não			14	15	MI
32	Mas	12	não	11	12			ME
35	Mas	12	não			9	10	MI

DISCUSSÃO DOS DADOS

Escrever um texto de maneira eficiente envolve além da capacidade de coordenar os processos cognitivos, afetivos e motivacionais, ter clareza das exigências do tipo de tarefa a ser realizada Neste sentido, é fundamental que uma intervenção em estratégias de

aprendizagem proporcione não só a modificação dos aspectos cognitivos, mas também das variáveis afetivas e motivacionais não condizentes com uma boa aprendizagem (Karlena, Suterb, Hirta, & Merki, 2019, Pajares, & Schunk, 2001, Pressley, Wolosyshn, Burkell, Cariglia-Bull, Lysychunk, McGoldrick, Schneider, Snyder, & Symons, 1905). Há literatura abundante atestando a influência dos aspectos afetivos e motivacionais no desempenho dos alunos nas diversas atividades escolares (Ryan, & Deci, 2020). É fundamental, durante a intervenção em estratégias de aprendizagem, assegurar a modificação dos aspectos afetivos e motivacionais inadequados à situação de aprendizagem. Tal prerrogativa torna-se necessária, pois potencializa e fortalece o uso de estratégias de aprendizagem, e a aprendizagem por parte dos alunos. Desta forma, na realização de uma intervenção, devem ser enfatizadas as atitudes positivas perante a produção de textos, e crenças adequadas sobre a própria capacidade para produzir textos.

Na escola, um dos fatores responsáveis por iniciar e manter determinados comportamentos, como estudar a fim de tirar uma nota boa na prova, se esforçar para aprender conteúdos que não têm interesse, dentre outros, é a motivação. 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).

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 esse tipo de 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 (Silva, & Sá, 1997, Pacheco, Rosa, Darroz, 2021, Ryan, Deci, 2020; Pacheco, Rosa, Darroz, 2021). Investigações realizadas na área sugerem uma associação positiva e significativa entre orientação motivacional intrínseca e uso de estratégias cognitivas mais sofisticadas (Nauzeer, & Jaunky, 2021), como a elaboração e a organização (Pintrich, & De Groot, 1990). Estudantes intrinsecamente motivados 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 & Garcia, 1991). 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. (Piccinini, 1989; Medeiros, Loureiro, Linhares, Marturano, 2000, Taliuli, 1982).

No presente estudo a hipótese 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 investigação não confirmaram tal hipótese. De fato, os resultados apontaram que, no pré-teste, a maioria dos alunos do grupo experimental já possuía 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. Contudo, 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.

Cabe destacar a escassez de pesquisas nacionais e internacionais que possam ser usadas como referência para discutir a convergência ou divergência desses 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 (Guimarães & Bzuneck, 2002, Martini, 1999, Neves, 2002, Schlieper, 2001).

Vale, então, destacar que a 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, & 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*" (p. 162).

REFERÊNCIAS

Bernardino, A. *et al*. (2018). Motivação dos estudantes de enfermagem e sua influência no processo de ensino – aprendizagem. *Texto & Contexto - Enfermagem [online], 27*(1). https://doi.org/10.1590/0104-070720180001900016. Epub 22 Mar 2018. ISSN 1980-265X.

Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. **In:** E. Boruchovitch, & J. Bzuneck **(Eds.)**. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Bzuneck, J. A. (2004). A aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. **In**: E. Boruchovitch, J., & Bzuneck **(Eds.).** *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Costa, E., & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica [online]*. *22*(2): 173-180; 009, v. 22, n. 2 https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200002>. Epub 24 Set 2009. ISSN 1678-7153.

Silva, A., & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Ed. Porto.

Guimarães, E., & Bzuneck, J.A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-UDF, 7*(1)1-8.

Machado, A., & Boruchovitch, E. (2021). Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. *Pro-Posições, 32* https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0101. Epub 26 Jul 2021. ISSN 1980-6248.

Martini, M. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP.

Medeiros, P., Loureiro, S., Linhares, E., & Marturano, E.M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica*, *13*(3): 327-336.

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W., & Linm Y. (1987). Two types of test-anxious students: support for an information processing model. *Journal of educational psychology*, *79*(2): 131-136.

Nauzeer, S., & Jaunky, V. (2021). A Meta-Analysis of the Combined Effects of Motivation, Learning and Personality Traits on Academic Performance. *Pedagogical Research*. (6): 1-23.

Neves, E.., Boruchovitch, E., Serafim, T., & Honório, G. (2005). A construção da escala de avaliação da motivação aprender: um estudo preliminar. **In**: *Anais Eletrônicos do II Congresso de Avaliação Psicológica: Desafios para a formação, prática e pesquisa*. Gramado, RS.

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

Pajares, F; Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation? *Contemporary educational psychology*, (26): 366-381.

Piccinini, C. (1989). Atribuição de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *5*(1): 57-69.

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1): 33-40.

Pintrich, P., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. **In:** M. Maehr, & P. Pintrich. *Advances in motivation and achievement*. *7:* 371-402.

Pressley, M., Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia - Bull, T., Lysnchunk, L., McGoldrick, J., Schneider, B., Snyder, B, & Symons, S. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children´s academic performance.* 2ª ed. Cambridge, Massachusetts, Brookline Books.

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology***,** (61).

Schlieper, M. (2001). *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental.* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Sitko, B. (1998). Knowing how to write: metacognition and writing instruction. **In***:* D. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesse **(Eds.)**. *Metacognition in educational theory and practice*. New Jersey, Lawrence Erlbaum associates, Inc Publishers.

Soares, A. *et al*. (2021). Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional [online]. 25*

(e226072). https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072. Epub 08 Out 2021. ISSN 2175-3539.

Taliuli, N. (1982). *Atribuição de causalidade em tarefas acadêmicas por alunos de nível sócio-econômico baixo e desempenho diferente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational psychology*, *82*(4): 616-622.

Woolfolk, A. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre, RS, Artes Médicas.