



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL, EDUCAÇÃO E PSICOMETRIA



DÉBORA LUANA RODRIGUES DE SOUSA

“A ESCOLA E EU”: ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE

Orientadora: Profa. Dr.^a Carla Alexandra da Silva Moita Minervino

João Pessoa
2018

DÉBORA LUANA RODRIGUES DE SOUSA

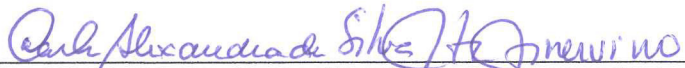
“A ESCOLA E EU”: ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE

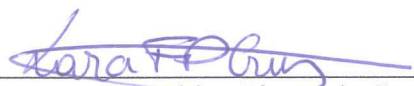
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Minervino

Aprovado em: 12 / 06 / 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Carla Alexandra da Silva Moita Minervino (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba


Prof.^a Ms. Lara Fchine Piquet da Cruz (Membro)
Universidade Federal da Paraíba

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725a Sousa, Debora Luana Rodrigues de.
"A ESCOLA E EU": ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DO ADOLESCENTE /
Debora Luana Rodrigues de Sousa. - João Pessoa, 2018.
37 f. : il.

Orientação: Carla Alexandra da Silva Moita Minervino.
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Adolescente. Aprendizagem. Motivação. I. Minervino,
Carla Alexandra da Silva Moita. II. Título.

UFPB/BC

RESUMO

Este estudo visa analisar os perfis motivacionais predominantes em adolescentes frente a aprendizagem escolar e compará-los em função da idade, sexo, ano e retenção escolar. Participaram do estudo 111 estudantes, de ambos os sexos, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de João Pessoa - PB, com média de idade de 13,5 ($Dp=1, 14$). Para atingir os objetivos propostos foram utilizados como instrumentos um questionário sociodemográfico e uma versão adaptada da Escala de Motivação Acadêmica – EMA. Os resultados indicaram a predominância do perfil motivacional extrínseco por regulação identificada em estudantes adolescentes, bem como a existência de diferenças estatisticamente significativas de alguns desses perfis nas variáveis idade, sexo, ano e retenção escolar. Tais resultados sugerem que os estudantes reconhecem e aceitam o valor atribuído ao comportamento de ir à escola a fim de obter aprendizado.

Palavras-chave: Adolescente. Aprendizagem. Motivação.

1. INTRODUÇÃO

Percebe-se um cenário preocupante no que diz respeito à qualidade da aprendizagem escolar de adolescentes. Dados levantados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment - PISA*), que mede o conhecimento dos estudantes de 72 países em leitura, ciências e matemática realizado em 2015 com jovens de 15 a 16 anos, constatou que os estudantes brasileiros estão abaixo da média obtida pelos demais países nas três áreas de conhecimento, estando o Brasil estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2016).

Sabe-se que uma aprendizagem escolar de qualidade é um dos fatores decisivos, se não o principal, para a qualidade de vida do ser humano. Através dela ele adquire novos conhecimentos, potencializa o seu desenvolvimento, se ressignifica, constrói novas habilidades e intensifica sua aprendizagem.

Diante disso, ao compreender a importância da aprendizagem escolar para o ser humano e, nesse caso, especificamente para os adolescentes, que passam pela transição do ensino fundamental para o médio, bem como do ensino médio para o superior, surge a necessidade de maior conhecimento acerca dos fatores que possam contribuir para uma aprendizagem de qualidade, bem como para uma mudança no cenário vivenciado atualmente pelos adolescentes no Brasil.

A cada dia mais pesquisas têm evidenciado a motivação enquanto um desses fatores, tendo em vista que a motivação é considerada a força interna que move uma pessoa a agir e realizar determinado comportamento, podendo ser intrínseca ou extrínseca. De acordo com Moretti (2010), nos dias atuais, a motivação na escola é avaliada e considerada como determinante crítico da qualidade, do nível de aprendizagem e do desempenho no processo educativo.

O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, envolve-se no processo de ensino-aprendizagem, realiza as tarefas com entusiasmo e tem disposição para novos desafios. Ou seja, a motivação interfere positivamente nesse processo (ALCARÁ; GUIMARÃES, 2007).

Logo, levando em consideração a realidade atual e tendo em vista que a motivação afeta diretamente o processo de aprendizagem e varia de pessoa para pessoa, é de fundamental importância conhecer os perfis motivacionais dos adolescentes, a fim de saber o que os move, possibilitando o uso de estratégias de motivação voltadas para cada tipo de perfil.

O presente estudo permitirá uma aplicabilidade social voltada para a compreensão desses perfis motivacionais por parte da família e dos profissionais envolvidos na educação, a fim de proporcionar um melhor processo de aprendizagem a tais adolescentes, levando em consideração e valorizando suas particularidades. Além disso, essa compreensão possibilitará às escolas, aos professores e à família a busca de meios que promovam autonomia a esses estudantes e façam com que se sintam competentes.

Apesar de esta temática ter ganho destaque nos últimos anos, ainda existe a necessidade de pesquisas a fim de compreender este processo complexo que é a motivação para aprendizagem, com isso espera-se que os dados da presente pesquisa possam possibilitar avanços no conhecimento da área, oferecer possibilidades de minimização das dificuldades de aprendizagem apresentadas por adolescentes e possam gerar informações que respaldem futuras pesquisas. Nessa perspectiva, questiona-se: Qual o perfil motivacional predominante em adolescentes frente a aprendizagem escolar?

Ryan e Deci (2000) citam que o indivíduo motivado intrinsecamente não depende de estímulos externos e o desejo de buscar novidades e desafios, de explorar e aprender, ou seja, de realizar a atividade, parte do indivíduo, da satisfação inerente da própria atividade. Em contrapartida, o indivíduo motivado extrinsecamente ingressa na atividade por incentivos externos e/ou para obtenção de recompensas externas, ou seja, para obter algo, alcançar algum resultado. Considerando o que foi exposto, supõe-se que o perfil motivacional extrínseco seja o predominante em adolescentes no que diz respeito a aprendizagem escolar.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os perfis motivacionais predominantes em adolescentes frente a aprendizagem escolar. Os objetivos específicos são: identificar os perfis motivacionais predominantes em adolescentes frente a aprendizagem escolar e comparar os perfis motivacionais em função da idade, sexo, ano e retenção escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Aprendizagem escolar na adolescência

A adolescência é um estágio do desenvolvimento humano considerado como a transição da infância à idade adulta. No contexto brasileiro, de acordo com a Lei Federal Nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerado adolescente o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade.

Esta é uma fase de amadurecimento em que ocorrem várias mudanças físicas, cognitivas e emocionais, caracterizadas pelo processo biopsíquico (PUOLI, 2016), e é nessa

transição que os adolescentes começam a construir sua própria identidade. De acordo com as autoras Papalia e Feldman (2013), a tarefa central da adolescência é a busca da identidade pessoal, sexual e ocupacional. Nesta fase ocorrem mudanças rápidas e profundas e, conforme amadurecem fisicamente, os sujeitos passam a lidar com necessidades e emoções conflitantes.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, nessa fase a escola desempenha um papel fundamental na vida do adolescente, pois é ela que estimula a convivência, o respeito à diversidade, possibilita a aquisição de habilidades, a formação de valores e a construção dos projetos de vida. Entretanto, diversos fatores podem influenciar o desempenho escolar na adolescência, tais como o estilo de criação, o nível socioeconômico, influências culturais e dos amigos, a qualidade do ensino e fatores internos ao indivíduo, como as crenças na auto eficácia e a motivação.

A adolescência é uma fase repleta de possibilidades e transformações significativas e constantes que irão refletir em vários âmbitos da vida do indivíduo, com a possibilidade de modificá-los, dentre estes âmbitos está a aprendizagem escolar.

A aprendizagem é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, a qual depende do acionamento de todas as potencialidades do educando, sob a orientação do educador e com o objetivo de o conduzir a um ajustamento pessoal e sociocultural adequados. Esta, enquanto modificação do comportamento, que tende a perdurar à medida que se integra em todo o sistema de ajustamento individual, apenas se dá quando satisfaz motivos individuais, os quais impulsionam o indivíduo à atividade necessária para aprender. Portanto, a aprendizagem só se realiza através da atividade do indivíduo, o qual necessita de motivação para realizá-la (CAMPOS, 1987).

No âmbito geral, a aprendizagem é definida por Gazzaniga e Heatherton (2005) como uma mudança relativamente duradoura de comportamento que resulta da experiência. Os autores Consenza e Guerra (2011) e Valle (2005) salientam que a aprendizagem é um fenômeno individual e intransferível que obedece às circunstâncias históricas de cada pessoa e precisa, assim, estar relacionada ao interesse do indivíduo e ao ambiente em que se insere, atuando nele.

Do ponto de vista neurobiológico, segundo Rotta e Riesgo (2016) o aprendizado se dá quando chega uma informação completamente nova ao sistema nervoso central que nada evoca, mas sim produz uma mudança. Salienta-se ainda que a aprendizagem começa com o processo neuromaturacional, desta forma, o aprendizado escolar faz parte da evolução normal do ato de aprender. Portanto, este envolve vários outros fatores, dentre os quais, cita-se o ambiente, o aprendiz, o professor e o estado emocional.

Vale salientar que os fatores acima descritos passam por modificações ao longo da vida do adolescente, a exemplo disso pode-se mencionar as mudanças no ambiente, especificamente o escolar, e no ensino, em que ocorre a passagem do quinto para o sexto ano do ensino fundamental e do ensino fundamental para o ensino médio. Atreladas a essas estão as mudanças de professores e, possivelmente de escolas, o que pode afetar o emocional dos adolescentes.

Todas as mudanças mencionadas até então, que ocorrem nessa fase do desenvolvimento humano, aferem impacto significativo sob o processo de aprendizagem escolar. Segundo Cavenagui e Bzuneck (2009), o jovem de hoje parece viver em constante conflito de interesses, tendo em vista que é seduzido por uma infinidade de atrativos da sociedade moderna e, em suas prioridades, muitas vezes, acabam por prevalecer outros interesses sociais, como o direcionamento de sua atenção aos amigos, diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas.

Existem ainda outros motivos que podem ocasionar uma diminuição do interesse, ou até mesmo desmotivação, no que diz respeito às atividades acadêmicas. Pode-se mencionar os motivos de origem familiar, de diferenças culturais e socioeconômicas, bem como de fatores que estão enraizados na própria sala de aula, como os recursos didáticos e as práticas pedagógicas, que podem já não ser tão eficazes para fazer com que os alunos se sintam interessados pelas aulas, o que traz consequências adversas para o seu desenvolvimento intelectual (SILVA, 2014).

Frente a isso é importante considerar e estar atento às atribuições do contexto escolar que é um espaço de desenvolvimento da aprendizagem e pode atuar como um sistema de apoio para nutrir as necessidades dos estudantes, promovendo atividades estimulantes, possibilitando a exploração de interesses, o aprimoramento de habilidades, a internalização de valores e a integração social, o que fornece orientações adequadas em relação à aprendizagem (PARELLADA; RUFINI, 2013).

Portanto, ainda em concordância com os autores acima citados, caso esse seja o contexto escolar em que o aluno está inserido, é provável que ele se torne mais confiante em relação ao processo de aprendizagem, apresentando maior envolvimento e persistindo nas tarefas, apropriando-se de uma melhor qualidade motivacional, que possibilita aprendizagem significativa e, conseqüentemente, bom desempenho escolar.

Mas, infelizmente, nem sempre esta é a realidade encontrada, tendo em vista que há escolas e professores que permanecem com práticas pedagógicas tradicionais que não levam

em consideração a individualidade, os interesses e as potencialidades do jovem educando, sendo, então, pouco motivadoras (SANTOS; BERNARDI; BITTENCOURT, 2012).

Dessa forma, segundo Duque et al. (2016), é compreensível que, caso os adolescentes estejam desmotivados em relação ao processo de ensino/aprendizagem, não tenham vontade de trabalhar, estudar e, conseqüentemente, aprender os conteúdos que foram lecionados. Isso mostra o quanto é importante e necessário que haja uma preocupação e constantes mudanças relacionadas às práticas pedagógicas, que contemplem as necessidades e interesses dos jovens, o que pode fazer com que se tornem mais motivados em relação ao processo de aprendizagem, atuando com maior entusiasmo, esforço e empenho.

Portanto, é necessário que as escolas busquem estratégias adequadas que despertem nos alunos o interesse em buscar novos conhecimentos, tendo em vista que o seu maior objetivo é promover a aprendizagem. Para tanto, as atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser práticas e relacionadas ao dia a dia dos alunos, levando em consideração as experiências vivenciadas por eles e sua individualidade. Também é importante que os professores sejam dinâmicos, criativos, busquem descobrir estratégias e recursos e façam com que o aluno queira aprender, utilizando uma metodologia que o envolva nesse processo. Com isso, os alunos podem se sentir motivados para aprender, descobrindo o verdadeiro sentido da vivência escolar e aprendendo através de uma relação comum e mútua entre os docentes e discentes (SILVA, 2014).

Contudo, muitos são os fatores envolvidos para que ocorra uma aprendizagem escolar eficaz e de qualidade, dentre os quais está a motivação. Esse fato, segundo Santos, Bernardi e Bittencourt (2012), salienta cada vez mais a importância de conhecer os motivos que estão implícitos nas ações dos alunos, saber se são intrínsecos ou extrínsecos e, principalmente, ter a consciência de que estes são elaborados nas relações interpessoais e nas relações proporcionadas pelas práticas educativas, no que concerne à educação escolar. Fica evidente, então, a influência direta do processo motivacional sob o ensinar e o aprender de cada educando.

2.2. Considerações acerca da motivação para aprendizagem

Pode-se definir motivação pela própria origem etimológica da palavra que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum*, e o substantivo *motivum*, do latim *tardio*, deram origem ao termo semanticamente aproximado, que é motivo. Assim, a motivação, ou motivo, é o que move uma pessoa a agir, o que a põe em ação ou a faz mudar o curso de seu comportamento (BZUNECK, 2009).

De acordo com Ryan e Deci (2000), a motivação diz respeito às forças que movem uma pessoa a agir, envolvendo a energia, direção, persistência e equifinalidade das coisas, todos os aspectos de ativação e intenção. É, então, um processo complexo que depende de fatores internos e externos, ou seja, envolve motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Caso a pessoa não sinta nenhum ímpeto ou inspiração para agir é caracterizada como desmotivada, enquanto que alguém que se sente impulsionado para um fim, é energizado ou ativado, é considerado motivado.

A motivação é também compreendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha e impulsionam o indivíduo a iniciar uma ação e a ter um comportamento direcionado a determinado objetivo, o que pode influenciar o que, quando e como se aprende, de modo a afetar os novos aprendizados, bem como os adquiridos anteriormente, no que diz respeito à performance de habilidades, estratégias e comportamentos. Os alunos motivados a aprender tornam-se, então, ativos e realizam atividades que acreditam que os levarão a este fim, tais como: prestar atenção nas instruções, organizar e revisar o material a ser aprendido, realizar pesquisas, entre outras (LEÃO, 2011).

Logo, quando se fala em aprendizagem escolar a motivação é imprescindível, pois ela é o fator interno que estimula o aluno a estudar e o instiga a iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim, influenciando, assim, sua aprendizagem e desempenho (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004). No que diz respeito à motivação do aluno, Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) citam que esta é um determinante crítico com relação ao desempenho do aluno no contexto escolar e ao seu nível e qualidade da aprendizagem.

Por ser um processo tão importante e complexo, há diversas teorias que visam compreender a motivação sob as mais variadas perspectivas. Dentre essas, a motivação no contexto escolar vem ganhando cada vez mais destaque. No que tange às teorias mais adotadas, pode-se mencionar a Teoria das Metas de Realização (*Achievement Goals Theory*), proposta por Elliot e Deweck (1988) e a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), proposta por Ryan e Deci (2000), a qual irá embasar a presente pesquisa. Dessa forma, será apresentada uma breve descrição a respeito da primeira teoria aqui mencionada e, logo após, uma descrição mais detalhada sobre segunda.

A Teoria das Metas de Realização focaliza as metas ou objetivos que os alunos perseguem quando aprendem e tem como um de seus destaques a influência da auto percepção da capacidade e do juízo sobre a própria inteligência na motivação do aluno, buscando compreender em nível hierárquico o propósito, a razão pela qual uma pessoa irá realizar uma tarefa, representada pela meta de realização que a pessoa adota, que pode ser a meta aprender,

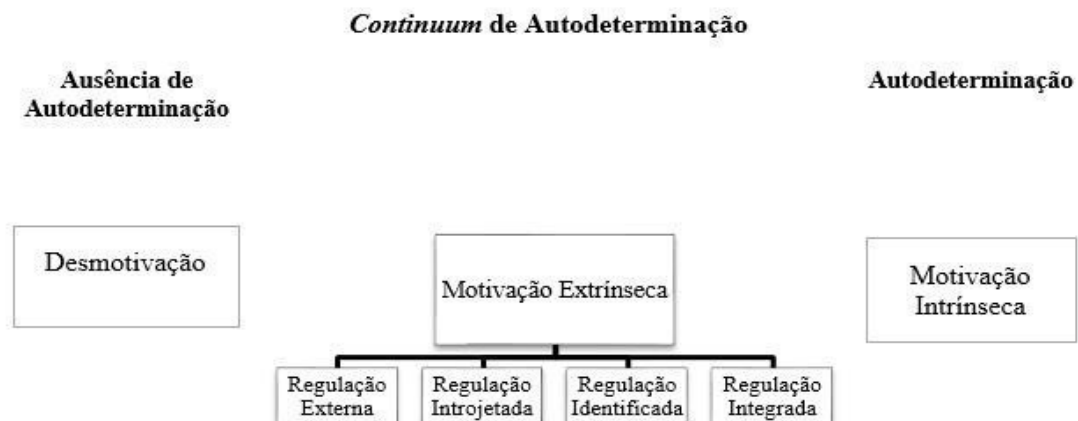
também denominada de tarefa, domínio e comando, ou a meta performance, as quais interferem na maneira como o aluno trata as tarefas escolares (ZENORINI, 2007).

A Teoria da Autodeterminação, que irá referenciar esta pesquisa, aplicada ao contexto educacional tem como foco a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, bem como a valorização da educação por eles e a confiança em suas capacidades e atributos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Essa salienta sobre a importância de três necessidades psicológicas, as necessidades inatas de competência, autonomia e relação, as quais, se satisfeitas, aumentam a automotivação e a saúde mental, e se frustradas, diminuem a motivação e o bem-estar (RYAN; DECI, 2000b).

A necessidade de competência refere-se ao indivíduo se sentir capaz de exercer suas capacidades, dominar os desafios encontrados e receber um feedback positivo por isso, de ter um efeito sobre o ambiente a fim de alcançar os resultados desejados. A necessidade de autonomia refere-se ao desejo de poder reger o próprio comportamento, ter independência em suas escolhas, suas vontades, interesses e preferências é que vão guiar sua tomada de decisão sobre realizar ou não determinada atividade (CERNEV; HENTSCHKE, 2013). E, segundo Ryan e Deci (2000) a necessidade de relação, conhecida também como necessidade de pertencimento, refere-se ao indivíduo se sentir valorizado e engajado a algum grupo social.

É proposto um *continuum* de autodeterminação, o qual diferencia seis tipos de motivação, que, como descrito por Guimarães e Bzuneck (2008), variam de forma qualitativa em conformidade com o sucesso na integração e internalização das regulações externas para o comportamento. Ou seja, os tipos de motivação irão variar de acordo com o grau em que estas são autodeterminadas – baseando-se nas razões que dão origem a uma ação. Este *continuum* está disposto da forma como mostra a Figura 1.

Figura 1 - *Continuum* de Autodeterminação



Fonte: Desenvolvida pela autora (2018)

Considerando os estudos de Ryan e Deci (2000) e os de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), compreende-se que a desmotivação, ou amotivação, a qual se encontra na extrema esquerda do *continuum* (ver Figura 1), ocorre quando há ausência de intenção para agir, inexistência de motivos para realizar determinada tarefa (por exemplo: “sinto que estou perdendo meu tempo na escola”). À direita da amotivação encontra-se a motivação extrínseca (ver Figura 1), a qual ocorre quando um comportamento se dá a fim de alcançar um resultado separável.

Ainda em conformidade com os autores supracitados, a motivação extrínseca varia na medida em que sua regulação é autônoma ou autodeterminada. A primeira variação é rotulada como “regulação externa” (ver Figura 1), que ocorre quando os comportamentos são realizados a fim de satisfazer uma demanda ou obter uma recompensa que foi imposta ou controlada externamente, como fazer uma tarefa por pressão, por obediência ou para evitar punições (por exemplo: “venho a escola porque meus pais não permitem que eu falte”).

A segunda variação é rotulada de “regulação introjetada” (ver Figura 1), em que as pressões são internas ao indivíduo e ocorre quando os comportamentos são realizados apenas para obter melhorias/orgulho do ego, ou devido a um sentimento de pressão para evitar culpa e/ou ansiedade (por exemplo: “venho à escola para provar a mim mesmo que sou capaz de concluir o ensino fundamental e/ou médio). Ambas são motivações controladas, uma externamente e outra internamente.

A terceira variação da motivação extrínseca é rotulada de “regulação identificada” (ver Figura 1), a qual é uma forma autodeterminada de motivação extrínseca, pois há reconhecimento e aceitação do valor subjacente a um comportamento. A pessoa passa a se identificar com o comportamento e aceita a regulação deste como sua (por exemplo: “venho à escola porque acredito que os estudos melhorarão minha qualidade de vida”).

Por fim, a quarta variação é rotulada de “regulação integrada” (ver Figura 1), pois as ações externamente motivadas passam a ser integradas pelo indivíduo que, além de identificar a importância do comportamento, internaliza as regulações externas, ou seja, passa a haver um sentido pessoal para realizar determinada ação (por exemplo: “venho à escola porque é aqui onde posso adquirir conhecimento”). Quanto mais esse processo ocorre, mais as ações motivadas extrinsecamente se tornam autodeterminadas (ALMEIDA, 2012).

Realizando um breve resumo a respeito dos quatro tipos de motivação extrínseca (ME), tem-se que na regulada externamente o controle do comportamento vem de consequências administradas por outros, sendo esta a forma menos autônoma de ME. Na ME por regulação introjetada, o controle do comportamento é interno, administrado pela própria

pessoa e apresenta um caráter levemente autônomo. Na ME por regulação identificada, há identificação da importância de um comportamento e aceitação da regulação do mesmo como seu; é, assim, uma forma autodeterminada de ME. Por fim, na ME por regulação integrada, além da identificação da importância do comportamento, há a internalização deste, sendo completamente assimilados ao eu; esta é então a forma mais autônoma de ME.

Entretanto, o fato de o regulamento extrínseco ir se tornando mais internalizado e aproximando-se mais da motivação intrínseca, não o transforma em intrínseco, pois o comportamento é realizado pelo seu valor instrumental em relação a algum resultado, e não pelo seu prazer inerente. Desta forma, a motivação só é considerada intrínseca, a qual é altamente autônoma, quando o comportamento se dá por sua satisfação inerente e não por uma consequência separável, ou seja, existe dentro do indivíduo e na relação entre ele e determinados comportamentos, sendo assim um protótipo do comportamento autodeterminado (RYAN; DECI, 2000a).

A motivação intrínseca ocorre, então, quando a atividade é realizada pelo próprio prazer e satisfação que causa, emprega-se persistência e esforço na atividade mesmo que esta não esteja atrelada a obtenção de recompensas externas, não são realizadas sob pressão (por exemplo: “venho a escola porque sinto satisfação em vir para a escola”).

Nos últimos anos, os pesquisadores têm buscado compreender a motivação do aluno sobre variados aspectos, tais como nos primeiros anos e nos anos mais avançados do ensino fundamental, no ensino médio, bem como referentes à idade, sexo, entre outros (por exemplo, Lepper; Corpus; Iyengar, 2005; Gillet; Vallerand; Lefrenière, 2012; Rufini; Bzuneck; Oliveira, 2012; Maiesk et al., 2017). Também têm buscado compreender a motivação extrínseca presente nos estudantes considerando seus níveis, tendo em vista que anteriormente estudava-se a motivação extrínseca de forma geral, como sendo um único fator, assim como a intrínseca.

No que concerne à orientação motivacional do aluno (intrínseca e extrínseca) e à desmotivação ou amotivação, pôde-se verificar em um estudo a respeito do uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes, realizado por Santos, Bernardi e Bittencourt (2012), que os estudantes, de um modo geral, estão motivados para ir à escola.

No estudo a respeito da ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola realizado por Ribeiro et al. (2016), revelou-se predominância da motivação extrínseca no ambiente escolar frequentado por educandos, os resultados revelaram ainda que os jovens percebem que boa parte dos conceitos aprendidos na escola não terão utilidade na sua vida e que a satisfação em ir à escola se manifesta apenas se houver aprovação ao final do ano letivo.

3. MÉTODO

3.1. Delineamento

Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal e de levantamento. Para análise dos dados utilizou-se análises quantitativas. A variável do estudo, motivação escolar, foi analisada através da Escala de Motivação Acadêmica e as variáveis controladas: sexo, idade, ano e retenção escolar, através de um questionário sociodemográfico.

3.2. Participantes

Para eleger os participantes da pesquisa foram traçados critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão corresponderam a: ter entre 12 e 18 anos e estar devidamente matriculado no Ensino Fundamental II ou Médio, em uma rede de ensino pública ou privada da cidade de João Pessoa – PB. Os critérios de exclusão foram: passar por acompanhamento psiquiátrico e/ou tomar medicação controlada.

A amostra, por conveniência, foi inicialmente composta por 134 participantes, entretanto 23 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão da amostra e um (01) foi excluído por apresentar o critério de exclusão. Foram excluídos ainda sete (07) participantes que deixaram itens da escala em branco e/ou responderam de forma duplicada e um (01) que demonstrou, mesmo após as devidas orientações, não ter compreendido os itens e forma de preenchimento da escala.

Desta forma, a amostra final foi composta por 111 adolescentes, entre 12 e 16 anos, com média de idade de 13,5 ($Dp=1,14$), de ambos os sexos, sendo 65 do sexo masculino (58,6%) e 46 do sexo feminino (41,4%), matriculados no Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa – PB. Dentre estes, 10 (9%) cursavam o 6º ano, 35 (31,5%) o 7º, 36 (32,4%) o 8º e 30 (27%) o 9º ano. Tendo em vista que a escola englobava apenas o ensino fundamental, não participaram da pesquisa alunos de ensino médio.

Salienta-se que os participantes que já haviam apresentado retenção escolar foram considerados na amostra. Entre os participantes, 58 (52,3%) já apresentaram retenção escolar, 27 (24,3%) uma vez, 24 (21,6%) duas vezes, 6 (5,4%) três vezes e 1 (0,9%) quatro vezes.

3.3. Instrumentos

A fim de caracterizar o perfil dos participantes (sexo, idade, ano e retenção escolar) e verificar se estes atendiam ou não aos critérios de inclusão e exclusão utilizou-se um Questionário Sociodemográfico (Apêndice).

Para avaliar a motivação utilizou-se a Escala de Motivação Acadêmica – EMA, a qual foi desenvolvida por Vallerand et. al. (1992), validada por Guimarães e Bzuneck (2008) e adaptada por Almeida (2012), apresenta como pergunta única: “Por que venho à universidade?”. Os índices de consistência interna entre os itens de cada subescala, medidos pelo *Alfa de Cronbach*, são: desmotivação=0,65, motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada=0,78, por regulação identificada=0,76, por regulação integrada=0,69 e motivação intrínseca=0,72.

A escala foi adaptada para os objetivos do presente estudo (Anexo I), a fim de identificar cada item do *continuum* de autodeterminação com enfoque no contexto escolar. Com a adaptação a EMA passou a apresentar como pergunta única: “Por que venho à escola?” e ficou composta por 34 afirmativas, mas antes era composta por 35 afirmativas, dispostas em escala *likert* de 7 pontos (sendo 1 para alternativa “nenhuma correspondência” e 7 para alternativa “total correspondência”), para avaliar a pontuação obtida atribui-se a quantidade de pontos conforme o número marcado em cada item.

Os itens (1, 7, 13, 19, 25) representam a desmotivação, os itens (2, 8, 14, 20, 26, 31) a ME por regulação externa, os itens (3, 9, 15, 21, 27, 32, 34) a ME por regulação introjetada, os itens (4, 10, 16, 22, 28, 33) a ME por regulação identificada, os itens (5, 11, 17, 23, 29) a ME por regulação integrada (5, 11, 17, 23, 29) e os itens (6, 12, 18, 24, 30) representam a motivação intrínseca. Ao final da escala, foi solicitado que cada aluno pontuasse, de zero a dez, o grau de sua motivação para prosseguir os estudos.

3.4.Procedimento

O projeto foi apresentado à escola a fim de solicitar as devidas autorizações para a realização da pesquisa. Em seguida, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal Paraíba - CCS/UFPB. Após a obtenção Carta de Anuência (Anexo II) e da aprovação pelo Comitê (Protocolo N° 2.680.211), os estudantes foram convidados a participar da pesquisa e informados sobre os objetivos do estudo e sobre a exigência da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo III) pelo responsável, e da assinatura do Termo de Assentimento (Anexo IV). No ato foi informado a voluntariedade da participação e o caráter anônimo e confidencial de todas as informações, de acordo com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS).

Nos dias e horários agendados pela pesquisadora e pela direção da escola, realizou-se um pré-teste do instrumento com 24 alunos do 6º ano do ensino fundamental (10 a 14 anos de

idade), a fim de verificar a adequação do vocabulário dos instrumentos para a faixa etária escolhida. Primeiramente a pesquisadora explicou quais eram os objetivos da pesquisa, realizou a leitura do termo de assentimento junto aos estudantes, para garantir o entendimento dos mesmos, informou que a participação na pesquisa não vale nota e forneceu instruções a respeito do questionário e da escala.

Posteriormente, os estudantes começaram a responder aos instrumentos. Com relação ao questionário foi observada uma dúvida sobre o tópico ‘Classe Econômica Familiar’, mas a pesquisadora explicou sobre o tópico e as dúvidas foram sanadas. No que se refere a escala foi observada apenas uma dificuldade quanto a compreensão dos diferentes níveis que se pode atribuir como resposta. Devido a isso, a fim de garantir uma compreensão adequada, decidiu-se que a aplicação do instrumento se daria de duas formas, em uma delas seriam fornecidas as instruções e os alunos responderiam aos itens sem auxílio do aplicador, e na outra o aplicador iria ler item por item da escala. Desse modo, durante a coleta de dados a forma de aplicação variou de acordo com a preferência e necessidade das turmas. Os instrumentos foram aplicados em contexto coletivo, mas respondidos de forma individual, em um horário vago de aula, com duração média de 25 minutos.

3.5. Análise dos dados

Os dados foram tabulados e analisados de forma quantitativa com o auxílio do programa estatístico IBM-SPSS (versão 21), através de análise descritiva, que possibilitou caracterizar o grupo amostral, e através de análise inferencial a fim verificar as diferenças dos perfis motivacionais em função da idade, sexo, ano e retenção escolar. Para isso, inicialmente foi averiguada a normalidade dos dados através do Teste Kolmogorov-Smirnov e foram realizados testes paramétricos como a Análise de Variância (ANOVA) e testes não paramétricos como o Teste de Kruskal-Wallis ($p < 0,05$) e Teste U de Mann-Whitney ($p < 0,05$). Utilizou-se ainda o teste *post-hoc* de Bonferroni para verificar em quais grupos se encontravam as diferenças estatisticamente significativas reveladas pela ANOVA ($p < 0,05$).

4. RESULTADOS

Como pode-se verificar na Tabela 1, a motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada atendem aos critérios de normalidade ($p > 0,05$), sendo assim, as diferenças dos perfis motivacionais dos estudantes em função da idade, sexo, ano e retenção escolar nesses dois tipos de motivação foram analisadas pela Análise de Variância (ANOVA). Posteriormente buscou-se verificar em quais grupos se encontravam as diferenças

estatisticamente significativas, para isto utilizou-se o teste *post-hoc* de Bonferroni. Para os outros tipos de motivação, as diferenças foram analisadas através do Teste de Kruskal-Wallis e do Teste U de Mann-Whitney, ambos de Amostras Independentes, tendo $p < 0,05$.

Tabela 1 - Descrição da Normalidade dos dados através do Teste Kolmogorov-Smirnov

Tipos de Motivação		<i>D</i>	gl	<i>p</i>
Motivação Extrínseca	Desmotivação	0,22	111	0,001
	Regulação Externa	0,07	111	0,082*
	Regulação Introjogada	0,07	111	0,114*
	Regulação Identificada	0,26	111	0,001
	Regulação Integrada	0,21	111	0,001
	Motivação Intrínseca	0,11	111	0,002
Total		0,08	111	0,031

* Os dados apresentam distribuição normal no nível $p > 0,05$

Fonte: Desenvolvida pela autora (2018)

A Tabela 2 apresenta as médias dos participantes na escala de motivação acadêmica, a qual permitiu identificar os perfis motivacionais dos adolescentes frente a aprendizagem escolar. Pode-se observar que o perfil motivacional extrínseco por regulação identificada ($M=38,53$; $Dp=5,64$) foi o predominante, seguido do perfil por regulação integrada ($M=30,85$; $Dp=5,28$), por regulação introjogada ($M=30,66$; $Dp=7,95$), e do perfil motivacional intrínseco ($M=27,56$; $Dp=6,07$), o que indica que, no geral, os participantes apresentam um caráter autônomo em sua ação de ir à escola. O perfil motivacional extrínseco por regulação externa ($M=18,21$; $Dp=7,68$), e, sobretudo, o perfil de desmotivação ($M=8,57$; $Dp=4,79$), foram os menos frequentes, o que indica que os participantes, no geral, não estão desmotivados para ir à escola, nem realizam este ato somente por conta de pressões externas.

Tabela 2- Descrição das Médias e Comparação entre a Idade e o Perfil Motivacional na Escala de Motivação Acadêmica

		Motivação Extrínseca										Motivação Intrínseca		Total	
Idade	N	Desmotivação		Regulação Externa		Regulação Introjogada		Regulação Identificada		Regulação Integrada		M	DP	M	DP
		12	25	7,80	4,02	15,04	6,41	29,76	7,17	39,12	7,29	31,76	6,53	30,32	6,76
13	29	8,51	4,20	18,75	8,21	29,24	8,13	37,96	5,51	30,37	4,65	26,86	6,36	151,75	20,03
14	34	9,91	6,01	19,61	7,67	32,23	7,16	38,08	5,09	30,02	5,50	25,79	5,16	155,67	18,77
15	18	6,55	1,97	16,94	6,37	30,16	9,91	39,88	3,14	32,05	3,88	28,22	5,59	153,83	21,89
16	5	11,00	7,17	26,00	8,63	34,60	8,08	37,00	8,42	30,40	5,22	27,40	5,02	166,40	23,52
Total	111	8,57	4,79	18,21	7,68	30,66	7,95	38,53	5,64	30,85	5,28	27,56	6,07	154,41	20,10
Teste		4,93		2,99		0,96		3,68		5,65		13,58		1,54	
<i>p</i>		0,29		0,02*		0,42		0,45		0,22		0,009*		0,81	

* A diferença é significativa no nível $p < 0,05$

Fonte: Desenvolvida pela autora (2018)

Ainda na Tabela 2, pode-se observar que houve diferenças estatisticamente significativas entre idade e perfil motivacional apenas no perfil motivacional extrínseco por regulação externa ($F(4)=2,99$; $p=0,02$) e no perfil motivacional intrínseco ($H(4)=13,58$; $p=0,009$). As diferenças estatisticamente significantes no perfil motivacional extrínseco por regulação externa estavam entre adolescentes com 16 anos que tiveram uma pontuação maior do que os adolescentes com 12 anos ($DM=10,96$; $p=0,03$; IC 95%= 0,535; 21, 384).

Os resultados revelaram ainda que houve um aumento gradativo da média do perfil que se refere a desmotivação e no perfil motivacional extrínseco por regulação externa até os 14 anos, mas com 15 anos houve um declínio dessa média e com 16 anos de idade a média torna a aumentar acentuadamente. O mesmo ocorreu no perfil motivacional extrínseco por regulação introjetada, entretanto neste houve uma leve diminuição da média entre 12 e 13 anos.

Além disso, os resultados revelaram que as médias do perfil motivacional extrínseco por regulação identificada e integrada diminuem aos 13 anos, estabilizam até os 14 anos, aumentam acentuadamente aos 15 anos e declinam aos 16. Já o perfil motivacional intrínseco teve a média diminuída acentuadamente até os 14 anos, com 15 anos houve um aumento e com 16 anos a média torna a diminuir.

Ao comparar sexo e perfil motivacional foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no perfil referente à desmotivação ($U=1.122,5$; $p=0,02$), no motivacional extrínseco por regulação introjetada ($F(1)=5,11$; $p=0,02$) e no total ($U=1.028,5$; $p=0,005$), como se pode observar na Tabela 3. Verificou-se ainda que os participantes do sexo masculino pontuaram mais que os do sexo feminino em todos os tipos de motivação.

Tabela 3- Comparação entre o Sexo e o Perfil Motivacional na Escala de Motivação Acadêmica

Tipos de Motivação	Masculino			Feminino			Teste	<i>p</i>
	N	M	DP	N	M	DP		
Desmotivação	65	9,00	4,34	46	7,97	5,35	1.122,5	0,02*
Regulação Externa	65	18,95	7,50	46	17,17	7,90	1,45	0,23
Regulação Introjetada	65	32,07	7,10	46	28,67	8,72	5,11	0,02*
Regulação Identificada	65	39,01	4,66	46	37,84	6,79	1.433,0	0,69
Regulação Integrada	65	31,55	4,28	46	29,86	6,36	1.288,0	0,20
Motivação Intrínseca	65	28,52	5,24	46	26,21	6,92	1.201,5	0,07
Total	111	159,12	17,30	111	147,76	22,01	1.028,5	0,005*

* A diferença é significativa no nível $p < 0,05$

Fonte: Desenvolvida pela autora (2018)

No que diz respeito ao ano escolar, pode-se observar na Tabela 4 que houve diferenças estatisticamente significativas apenas no perfil motivacional extrínseco por regulação integrada ($H(3)=8,55$; $p=0,03$).

Tabela 4- Comparação entre o Ano escolar e o Perfil Motivacional na Escala de Motivação Acadêmica

Ano Escolar	Motivação Extrínseca															
	Desmotivação			Regulação Externa		Regulação Introjetada		Regulação Identificada		Regulação Integrada		Motivação Intrínseca		Total		
	N	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
6º	10	10,40	5,39	17,20	5,13	31,80	7,05	34,40	7,77	27,50	6,24	26,30	8,42	147,60	21,73	
7º	35	8,77	4,55	18,71	8,72	32,11	7,35	39,82	2,89	32,71	3,38	28,25	5,40	160,40	18,18	
8º	36	8,86	5,90	16,97	7,66	30,13	8,65	37,66	7,38	30,08	6,51	27,16	6,92	150,88	22,44	
9º	30	7,40	2,98	19,46	7,18	29,23	8,08	39,43	4,09	30,73	4,53	27,66	4,97	153,93	17,77	
Total	111	8,57	4,79	18,21	7,68	30,66	7,95	38,53	5,64	30,85	5,28	27,56	6,07	154,41	20,10	
Teste		1,88		0,68		0,82		3,12		8,55		0,40		4,91		
<i>p</i>		0,59		0,56		0,48		0,37		0,03*		0,93		0,17		

* A diferença é significativa no nível $p < 0,05$

Fonte: Desenvolvida pela autora (2018)

Observou-se ainda, na Tabela 4, que houve uma diminuição da média do perfil que se refere à desmotivação ao avançar dos anos escolares, com exceção da passagem do 7º para o 8º ano, em que houve um pequeno aumento. Já nos perfis motivacionais extrínsecos por regulação externa e por regulação identificada, houve um aumento das médias na passagem do 6º para o 7º ano, do 7º para o 8º ano houve um declínio, e no 9º ano as médias tornaram a aumentar. Neste caso, os adolescentes que revelaram um maior perfil motivacional por regulação externa foram os do 9º ano, os que revelaram um maior perfil motivacional por regulação identificada foram os do 7º e 9º ano, respectivamente.

Além disso, os resultados revelaram que os perfis motivacionais extrínsecos por regulação introjetada, por regulação integrada e o perfil motivacional intrínseco, tiveram sua média aumentada no 7º ano, e diminuída no 8º e 9º ano. Desta forma, no que tange a estes perfis motivacionais, houve predomínio do 7º ano.

Quanto à variável retenção escolar, como se pode observar na Tabela 5, houve diferença estatisticamente significativa apenas no perfil motivacional extrínseco por regulação identificada ($U=2.013,5$; $p=0,003$).

Tabela 5- Comparação entre Retenção Escolar e o Perfil Motivacional na Escala de Motivação Acadêmica

	Tipos de Motivação	Apresentam retenção			Não apresentam retenção			Teste	p
		N	M	DP	N	M	DP		
Motivação Extrínseca	Desmotivação	58	9,06	5,34	53	8,03	4,08	1.424,5	0,49
	Regulação Externa	58	18,87	7,57	53	17,49	7,80	0,90	0,34
	Regulação Introjetada	58	32,05	7,85	53	29,15	7,86	3,77	0,05
	Regulação Identificada	58	37,81	5,01	53	39,32	6,21	2.013,5	0,003*
	Regulação Integrada	58	30,51	5,08	53	31,22	5,22	1.687,0	0,36
	Motivação Intrínseca	58	26,93	5,31	53	28,26	6,79	1.860,0	0,05
	Total	111	155,25	20,19	111	153,49	20,15	1.517,0	0,90

* A diferença é significativa no nível $p < 0,05$

Fonte: Desenvolvida pela autora (2018)

Observou-se ainda que as médias dos adolescentes que apresentam retenção escolar são maiores do que as médias dos que não apresentam no perfil relacionado a desmotivação e no perfil motivacional extrínseco por regulação externa e por regulação introjetada (ver Tabela 5), os quais referem-se as formas menos autodeterminadas de motivação. Já os adolescentes que não apresentam retenção escolar obtiveram médias mais altas no perfil motivacional por regulação identificada e por regulação integrada, bem como no perfil motivacional intrínseco, os quais representam as formas mais autodeterminadas de motivação.

5. DISCUSSÃO

No presente estudo buscou-se identificar e analisar os perfis motivacionais predominantes em adolescentes frente à aprendizagem escolar, bem como comparar tais perfis em função da idade, sexo, ano e retenção escolar.

Ao considerar os resultados revelados pôde-se constatar que o perfil motivacional extrínseco por regulação identificada foi o predominante entre os adolescentes, seguido do perfil por regulação integrada, do perfil por regulação introjetada e do perfil motivacional intrínseco. Com isso, entende-se que tais adolescentes reconhecem e aceitam a importância de ir à escola, de buscar aprendizagem e encontram um sentido pessoal neste ato. O dado encontrado corrobora com o achado de Ribeiro et al. (2016), que revelou a predominância da motivação extrínseca em jovens estudantes.

E corrobora, ainda, com os achados de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), os quais realizaram uma pesquisa com alunos de 4^a a 8^a série do ensino fundamental, entre 8 a 17 anos de idade, a qual revelou predominância do perfil motivacional por regulação identificada nos

estudantes e menor frequência do perfil motivacional extrínseco por regulação externa e do perfil que se refere à desmotivação.

Um ano depois, estes mesmos autores supracitados realizaram um estudo a respeito da qualidade motivacional em estudantes do ensino fundamental (4^a a 8^a série), entre 8 a 16 anos de idade, e também identificaram índices mais elevados de motivação autônoma (motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca) nesses estudantes (nesta pesquisa a ME por regulação integrada não foi considerada), e menores índices na ME por regulação introjetada e por regulação externa, as quais são motivações controladas, e na desmotivação, respectivamente (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012). Tais dados também foram encontrados no presente estudo.

A predominância do perfil motivacional extrínseco por regulação identificada também foi observada em um estudo sobre a motivação de alunos no ensino fundamental em duas realidades culturais (Brasileira e Chilena) com crianças entre 5 e 11 anos de idade. Este estudo revelou também, em segundo lugar, predominância na motivação intrínseca e o estudo revelou, ainda, que tanto os estudantes chilenos, quanto os brasileiros, apresentaram qualidade motivacional para aprender, pois a proporção nos perfis motivacionais acima mencionados foi três vezes superior ao perfil motivacional referente a desmotivação (MAIESK et al., 2017). Tais resultados corroboram com os resultados verificados no presente estudo, em que os estudantes apresentaram um caráter autônomo em sua ação de ir à escola, apresentando, assim, qualidade motivacional para aprender.

Os dados encontrados podem ser considerados como positivos, tendo em vista que a literatura apresenta a motivação autônoma como facilitadora para uma aprendizagem de qualidade, pois os alunos que apresentam este tipo de motivação mostram-se mais engajados no processo de aprendizagem, mais autodeterminados a aprender, persistindo assim nas tarefas escolares e obtendo melhor desempenho se comparados aos estudantes que apresentam motivação controlada ou desmotivação, os quais não encontram sentido para ir à escola ou realizam este ato apenas para satisfazer pressões externas ou internas.

5.1. Comparação entre idade e perfil motivacional

Há na literatura nacional poucos estudos que comparam o perfil motivacional com a idade em estudantes e a literatura internacional tem encontrado divergências quanto a este dado, que podem ser observadas também na presente pesquisa.

Um estudo realizado no Brasil por Santos, Bernardi e Bittencourt (2012) não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre idade e perfil motivacional em

adolescentes. Este dado diverge dos dados encontrados nesta pesquisa, a qual revelou diferenças estatisticamente significativas no perfil motivacional extrínseco por regulação externa, em que os adolescentes com 16 anos tiveram maior pontuação do que com os com 12 anos, e no perfil motivacional intrínseco.

Desta forma, adolescentes com idade mais avançada apresentaram maior índice de motivação extrínseca externa, em que o comportamento se dá por conta de pressões externas ou por obediência, é controlada por outros, bem como se dá a fim de obter uma recompensa, o que pode levar os alunos a aprenderem menos ou de forma menos eficaz. Este achado corrobora com Lepper, Corpus e Iyengar (2005), que trazem que se pode esperar um aumento da motivação extrínseca com os avanços nas séries e, conseqüentemente, na idade, tendo em vista que ao avançar destas a busca por recompensas e por outras contingências extrínsecas, tais como as pressões externas e internas, ficam mais notórias.

A pesquisa realizada por Lepper, Corpus e Iyengar (2005), em que foi feita uma avaliação independente da motivação intrínseca e extrínseca em alunos de 3^a a 8^a série utilizando uma versão adaptada da ‘Escala de orientação motivacional intrínseca versus extrínseca’, revelou níveis de motivação intrínseca maiores para os alunos mais jovens e menores para os mais velhos. Os autores destacaram que este achado é consistente com muitas pesquisas realizadas anteriormente.

Tais resultados corroboram com os encontrados na presente pesquisa em que, no geral, os estudantes mais jovens (12 anos) apresentaram uma maior pontuação no perfil motivacional intrínseco do que os estudantes com idade mais avançada (16 anos). Entretanto, vale salientar que no presente estudo essa diminuição não foi linear.

Ainda no que se refere às formas mais autodeterminadas de motivação (intrínseca e ME por regulação identificada e integrada), os resultados de um estudo realizado por Gillet, Vallerand e Lefrenière (2012), o qual investigou a desmotivação e a motivação extrínseca e intrínseca em função da idade, revelaram uma estabilização destes perfis motivacionais entre 12 e 15 anos de idade, seguido por um aumento após esse ponto. Como observado anteriormente estes resultados também foram encontrados na presente pesquisa, entretanto nesta observou-se que houve uma diminuição da média aos 16 anos.

No que diz respeito às formas de ME menos autodeterminadas (ME por regulação externa e introjetada), os resultados do estudo acima mencionado revelaram que as médias nestes perfis motivacionais se estabilizaram após os 12 anos de idade, divergindo, assim, dos resultados encontrados na presente pesquisa.

Com relação ao perfil referente a desmotivação, o estudo de Gillet, Vallerand e Lefrenière (2012) revelou um nível baixo desse perfil se comparado aos demais tipos de motivação, estando em consonância com os resultados encontrados na presente pesquisa. Entretanto, nesta observou-se um aumento gradativo deste perfil ao decorrer das faixas etárias, com exceção dos estudantes com 15 anos, os quais apresentaram uma menor média se comparados aos demais; o que não ocorreu na pesquisa de Gillet, Vallerand e Lefrenière(2012), os quais observaram uma estabilidade ao decorrer dos anos.

Ao observar os resultados de pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, que visaram comparar o perfil motivacional de estudantes em função da idade, pode-se verificar que apesar de alguns resultados serem semelhantes, ainda há muita divergência quanto à esta comparação. Salienta-se, então, a importância da realização de novas pesquisas que comparem o perfil motivacional de estudantes adolescentes em função da idade, a fim de se obter uma maior compreensão frente a isso.

5.2.Comparação entre sexo e perfil motivacional

Como observado anteriormente, ao comparar sexo e perfil motivacional foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no perfil referente à desmotivação, no perfil motivacional extrínseco por regulação introjetada e no total.

Já no estudo realizado por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em todos os perfis motivacionais. Neste, os participantes do sexo masculino pontuaram mais que os do sexo feminino na avaliação da desmotivação e da motivação extrínseca por regulação externa e por regulação introjetada.

Tais dados corroboram com os que foram encontrados no presente estudo, entretanto houve uma divergência referente aos perfis motivacionais mais autodeterminados (perfil motivacional extrínseco por regulação identificada e por regulação integrada, e perfil motivacional intrínseco), pois no estudo acima mencionado os participantes do sexo feminino pontuaram mais do que os do sexo masculino e na presente pesquisa verificou-se que os participantes do sexo masculino pontuaram mais que os do sexo feminino também nestes tipos de motivação.

Estes resultados reforçaram a informação que os autores trazem de que há necessidade de investigações mais aprofundadas que relacionem estas variáveis, tendo em vista que há poucos estudos que trazem esta questão e que não há ainda explicação para que ocorra diferenças do perfil motivacional em função do sexo.

5.3.Comparação entre ano escolar e perfil motivacional

No que diz respeito à comparação entre ano escolar e perfil motivacional, o estudo de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) revelou diferenças estatisticamente significativas em todos os perfis motivacionais, com exceção do perfil motivacional extrínseco por regulação introjetada e por regulação integrada, tendo em vista que essa última, como já mencionado, não foi considerada na amostra. Já a presente pesquisa revelou diferenças estatisticamente significativas apenas no perfil motivacional extrínseco por regulação integrada.

Ao considerar os dados revelados pela pesquisa supracitada, apenas nas séries (5^a a 8^a) correspondentes aos anos escolares verificados no presente estudo (6^o ao 9^o), observou-se que os resultados verificados em ambas pesquisas estão em consonância no que diz respeito ao perfil motivacional extrínseco por regulação externa em que houve um aumento da média na passagem do 6^o para o 7^o ano, depois um declínio e, no 9^o ano, as médias tornaram a aumentar.

Com relação aos demais resultados apresentados, os dados divergiram. Dentre estes, destacam-se os resultados referentes ao perfil de desmotivação, em que a pesquisa realizada por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) revelou um aumento deste perfil ao avançar das séries. Os autores apresentaram que este achado corrobora com a hipótese de que a desmotivação aumenta ao avançar das séries escolares.

Entretanto, como já observado, os achados na presente pesquisa referente ao perfil de desmotivação revelaram que, no geral, houve uma diminuição deste perfil ao avançar dos anos escolares, não corroborando, assim, com a hipótese mencionada acima. Com isso, uma das possíveis explicações para que essa divergência tenha ocorrido é a diferença do contexto escolar em que estão inseridos.

Em relação a isso, de acordo com Parellada e Rufini (2013), caso o contexto escolar em que os alunos estejam inseridos ofereça apoio para nutrir as suas necessidades (exploração de interesses, aprimoramento de habilidades, internalização de valores e integração social), é provável que esses alunos apropriem-se de uma melhor qualidade motivacional; em contrapartida, caso essa interação entre os estudantes e o contexto escolar não se dê de forma adequada (apresente excesso de ênfase no controle externo, conteúdos compulsórios, regras comportamentais rígidas, entre outros), a qualidade motivacional apresentada por estes estudantes é baixa.

5.4. Comparação entre retenção escolar e perfil motivacional

Não foram encontrados na literatura estudos que comparem o perfil motivacional em função da variável retenção escolar. Desta forma, sugere-se que estudos futuros a respeito da

motivação para ir à escola incluíam esta variável em suas investigações, tendo em vista que a presente pesquisa revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre a variável retenção escolar e o perfil motivacional extrínseco por regulação identificada.

Como relatado anteriormente, a presente pesquisa revelou que adolescentes que nunca foram retidos apresentaram médias mais altas nos perfis motivacionais que representam as formas mais autodeterminadas de motivação, se comparados aos adolescentes que já foram retidos.

Inversamente, os adolescentes que apresentaram retenção escolar obtiveram médias mais altas nos perfis motivacionais que representam as formas menos autodeterminadas de motivação, se comparados aos adolescentes nunca foram retidos.

Desta forma, adolescentes que nunca foram retidos apresentaram uma maior qualidade motivacional do que aqueles que já foram retidos, o que faz sentido, tendo em vista que a retenção escolar geralmente vem acompanhada de outros fatores que podem estar sofrendo alterações relevantes na vida desses alunos, tais como a presença de dificuldades na aprendizagem, o que pode ocasionar uma diminuição no nível e na qualidade motivacional desses estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar a realidade vivenciada por adolescentes brasileiros no que diz respeito à aprendizagem escolar e o destaque positivo que a motivação vem ganhando enquanto facilitadora desse processo ao proporcionar um melhor desempenho e qualidade da aprendizagem dos estudantes, a pesquisa teve como objetivo realizar uma análise dos perfis motivacionais de adolescentes frente à aprendizagem escolar.

Os resultados indicaram a predominância do perfil motivacional extrínseco por regulação identificada nos adolescentes, o que indica que eles reconhecem e aceitam o valor atribuído ao comportamento de ir à escola a fim de obter aprendizado. Apesar de esse ser um achado positivo, considerando que o perfil por regulação identificada representa um tipo autodeterminado de motivação, há necessidade de criação de estratégias por parte dos professores e da escola, objetivando, cada vez mais, uma melhor qualidade motivacional e, conseqüentemente, uma melhor qualidade na aprendizagem desses adolescentes, em busca de satisfazer as necessidades psicológicas básicas postuladas pela Teoria da Autodeterminação.

Este estudo possibilitou ainda uma contribuição para a literatura nacional e internacional quanto às diferenças dos perfis motivacionais encontrados em função da idade,

sexo, série e retenção escolar, tendo em vista que ainda são poucos os estudos que buscam relacionar a motivação a essas variáveis.

Em relação a isso, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no perfil motivacional extrínseco por regulação externa e no perfil motivacional intrínseco em função da idade; no perfil referente a desmotivação, no perfil motivacional extrínseco por regulação introjetada e no total em função do sexo; no perfil motivacional extrínseco por regulação integrada em função do ano escolar e no perfil motivacional extrínseco por regulação identificada em função da retenção escolar, salientando assim a importância da realização de novas pesquisas que busquem compreender o porquê essas diferenças ocorrem, principalmente no que diz respeito à variável retenção escolar, sobre a qual não se encontrou estudos que permitissem a discussão dos dados revelados.

Quanto a limitação do estudo, relata-se a impossibilidade da realização da pesquisa com o tamanho amostral pretendido (200) devido às dificuldades encontradas para contatar os responsáveis pelos estudantes para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A realização de estudos a fim de compreender a temática da motivação para aprendizagem escolar pode gerar importantes informações na área da Educação, contribuindo para a vertente da pedagogia e, principalmente da psicopedagogia, que tem a aprendizagem humana como objeto de estudo e visa compreender cada etapa do processo de aprendizagem, estando, assim, em uma constante busca de meios que facilitem este processo e que tornem a aprendizagem satisfatória, a fim de minimizar ou sanar as dificuldades encontradas ao longo do caminho que leva a uma aprendizagem eficaz.

ABSTRACT

This study aims to analyze the predominant motivational profiles in adolescents regarding school learning and to compare them in terms of age, sex, year and school retention. Eleven students, boys and girls, enrolled in the 6th to 9th grade of a municipal public school in João Pessoa (PB), with a mean age of 13.5 years ($SD = 1.14$) participated in the study search. To reach the proposed objectives, a sociodemographic questionnaire and an adapted version of the Academic Motivation Scale (EMA) were used as instruments. The results indicated the predominance of the extrinsic motivational profile by regulation identified in school adolescents, as well as the existence of statistically significant differences of some of these profiles in the variables age, sex, year and school retention. These results suggest that students recognize and accept the value attributed to the behavior of going to school to obtain learning.

Keywords: Adolescent. Learning. Motivation.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana Rosecler; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 177-178, 2007.

ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 147, 2012.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro**, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>> acesso em, 27 de maio de 2018 as 11h25min.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A Motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-36. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_pedagogo_md_jecione_dos_santos_moretti.pdf. Acesso em: 08 mar. 2018.

CAMPOS, Dinah Martins De Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, p. 304, 1987.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2009. p. 1478-1489.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, p. 88-102, 2013.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B.. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. 1 ed. Brasil: Artmed, p. 151, 2011.

DUQUE, Eduardo et al. Motivação para a aprendizagem construção e validação de uma escala de avaliação. **Holos**, v. 4, n. 32, p. 231-244, 2016.

ELLIOTT, Elaine S.; DWECK, Carol S. Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of personality and social psychology**, v. 54, n. 1, p. 5-8, 1988.

Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9 ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. 207 p.

GAZZANIGA, Michel S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 624, 2005.

GILLET, Nicolas; VALLERAND, Robert J.; LAFRENIÈRE, Marc-André K. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. **Social Psychology of Education**, v. 15, n. 1, p. 77-95, 2012.

GUIMARÃES, Sueli Édi; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. A (des) motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 1, p. 118-136, 2011.

LEPPER, Mark R.; CORPUS, Jennifer Henderlong; IYENGAR, Sheena S. Intrinsic and extrinsic motivational in the classroom: age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 2, p. 184 – 196, 2005.

MAIESKI, Sandra et al. Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2017.

MORETTI, Jecione Dos Santos. Motivação para a aprendizagem na escola: uma proposta de intervenção na atuação de professores em formação continuada. **O professor pde e os desafios da escola pública paranaense - produção didático-pedagógica**, Paraná, v. 11, p. 1-99, 2009/2010.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 77-85, 2004.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12 ed [S.L.]: Artmed, p. 800, 2013.

PARELLADA, Ibelmar Lluesma; RUFINI, Sueli Édi. O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 26, n. 4, p. 743-751, 2013.

PUOLI, Silvia Helena Aparecida de Oliveira et al. **Adolescência e suas transformações**. Universidade Brasil, 2016. Disponível em: <<http://universidadebrasil.edu.br/portal/adolescencia-e-suas-transformacoes/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel et al. Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. **Revista Thema**, v. 13, n. 2, p. 54-67, 2016.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar Dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 496, 2016.

- RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; DE OLIVEIRA, Katya Luciane. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.
- RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.
- SANTOS, Bettina Steren dos; BERNARDI, Jussara; BITTENCOURT, Helio Radke. Considerações sobre o uso da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com jovens estudantes. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2012.
- SILVA, Geruza Barbosa da. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, p. 39, 2014.
- VALLE, Luiza Helena R. Ribeiro do. **Neuropsicologia e Aprendizagem: para viver melhor**. 1 ed. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, p. 287, 2005.
- VALLERAND, Robert J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v.52, p.1003-1017, 1992.
- ZENORINI, Rita da Penha Campos. Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para aprendizagem–EMAPRE. **Universidade de São Francisco. Itatiba**, 2007.

APÊNDICE**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

Agora, gostaríamos de saber um pouco a seu respeito:

1. Idade _____ anos

2. Sexo: 1. Masculino 2. Feminino

3. Escola: _____

4. Escolaridade:

1. Ensino Fundamental II:

6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

2. Ensino Médio:

1º ano 2º ano 3º ano

5. Já ficou retido (reprovado)?

1. Sim 2. Não

2. Se sim, quantas vezes? _____

6. Exerce trabalho remunerado?

1. Sim 2. Não

7. Passa por acompanhamento psiquiátrico? Ou usa medicação controlada?

1. Sim 2. Não

8. Em comparação com as pessoas da sua cidade, você diria que sua família é de classe econômica (circule):

1	2	3
Baixa	Média	Alta

Agradecemos por sua participação!

ANEXO I

ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA – EMA

(Adaptada por Débora Luana Rodrigues de Sousa)

Por que venho à escola?

Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à escola.

	1	2	3	4	5	6	7
	Nenhuma Correspondência			moderada correspondência		total correspondência	
1- Sinto que estou perdendo meu tempo na escola.	1	2	3	4	5	6	7
2- Venho a escola para não ter que ajudar em casa.	1	2	3	4	5	6	7
3- Venho a escola porque é isso que esperam de mim.	1	2	3	4	5	6	7
4- Venho a escola porque acredito que os estudos melhorarão minha qualidade de vida.	1	2	3	4	5	6	7
5- Venho a escola porque estudar é um privilégio.	1	2	3	4	5	6	7
6- Porque sinto satisfação em vir para a escola.	1	2	3	4	5	6	7
7- Já tive boas razões para vir à escola, mas agora não sei se vou continuar a estudar.	1	2	3	4	5	6	7
8- Venho a escola para não reprovar por faltas.	1	2	3	4	5	6	7
9- Venho a escola porque me sinto culpado quando falto as aulas.	1	2	3	4	5	6	7
10- Venho a escola porque é necessário para que eu obtenha conhecimento.	1	2	3	4	5	6	7
11- Venho a escola porque estudar aumenta as oportunidades ao decorrer da vida.	1	2	3	4	5	6	7
12- Porque gosto muito de vir a escola.	1	2	3	4	5	6	7
13- Não sei, não entendo o que estou fazendo na escola	1	2	3	4	5	6	7
14- Venho a escola porque meus pais não permitem que eu falte.	1	2	3	4	5	6	7

- 15- Venho a escola para mostrar a mim mesmo que sou inteligente.
1 2 3 4 5 6 7
- 16- Venho a escola porque é importante para meu futuro.
1 2 3 4 5 6 7
- 17- Venho a escola porque estudar é o que escolhi para mim.
1 2 3 4 5 6 7
- 18- Porque vindo a escola aprendo muitas coisas que considero importantes.
1 2 3 4 5 6 7
- 19- Sinto que vir a escola não vai me levar a lugar algum.
1 2 3 4 5 6 7
- 20- Venho a escola porque é obrigatório estudar.
1 2 3 4 5 6 7
- 21- Venho a escola para que as pessoas saibam que estudo.
1 2 3 4 5 6 7
- 22- Venho a escola para que possa ter uma boa profissão.
1 2 3 4 5 6 7
- 23- Venho a escola porque é aqui onde posso adquirir conhecimento.
1 2 3 4 5 6 7
- 24- Porque me sinto bem quando posso aprender coisas novas.
1 2 3 4 5 6 7
- 25- Para mim, não tem sentido eu vir a escola.
1 2 3 4 5 6 7
- 26- Venho a escola principalmente para ver meus amigos.
1 2 3 4 5 6 7
- 27- Venho a escola porque não quero que me vejam como uma pessoa desinteressada.
1 2 3 4 5 6 7
- 28- Venho a escola porque assistir as aulas é importante para minha aprendizagem.
1 2 3 4 5 6 7
- 29- Venho a escola porque acho que os estudos me prepararão melhor para a vida.
1 2 3 4 5 6 7
- 30- Porque na escola tenho acesso a vários assuntos interessantes.
1 2 3 4 5 6 7
- 31- Venho a escola para comer o lanche.
1 2 3 4 5 6 7
- 32- Venho à escola para provar a mim mesmo que sou capaz de concluir o ensino fundamental e/ou médio.
1 2 3 4 5 6 7
- 33- Venho a escola porque isso é necessário para o meu melhor desenvolvimento.
1 2 3 4 5 6 7
- 34- Venho a escola para que meus pais sintam orgulho de mim.
1 2 3 4 5 6 7

Pontue de 0 a 10:

O grau de sua motivação para prosseguir os estudos: _____

ANEXO II

Prefeitura Municipal de João Pessoa
Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Ângela

CARTA DE ANUÊNCIA

A direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Ângela, situada na Rua Antônia Gomes da Silveira, nº 1135, Cristo Redentor, João Pessoa – PB, autoriza a realização da pesquisa intitulada “**A Motivação de Adolescentes Frente a Aprendizagem Escolar**” nas dependências da escola e concede permissão para estender o convite de participação aos pais e aos alunos da instituição, a ser realizada pela aluna de graduação Débora Luana Rodrigues de Sousa sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Alexandra da Silva Moita Minervino, pertencentes à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com o objetivo de: Analisar os perfis motivacionais predominantes em adolescentes frente a aprendizagem escolar. Autorizamos ainda que os dados coletados sejam utilizados para a realização desse estudo e que sejam mantidos em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras, em concordância com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos.

João Pessoa, ____ de abril de 2018.

Teomary de Andrade Alves
Diretora Adjunta da E. M. E. F. Santa Ângela

Rua Antônia Gomes da Silveira, nº 1135, Cristo Redentor, João Pessoa – Paraíba
CEP: 58070-510 Fone: (83) 3223-6525
E-mail: santaangela@joapessoa.pb.gov.br

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a),

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os perfis motivacionais predominantes em adolescentes frente à aprendizagem escolar, além de verificar a frequência com que ocorrem e a existência de diferença dos perfis motivacionais em função do sexo, idade, série e retenção escolar. Está sendo desenvolvida pela pesquisadora Débora Luana Rodrigues de Sousa, discente do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dra. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão dos perfis motivacionais por parte dos profissionais envolvidos na educação e por parte das famílias, a fim de possibilitar o uso de estratégias de motivação voltadas para cada tipo de perfil e assim proporcionar um melhor processo de aprendizagem a tais adolescentes, levando em consideração e valorizando suas particularidades.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar que seu filho/sua filha responda a um Questionário Sociodemográfico e a uma Escala de Motivação Acadêmica. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos na área de saúde, educação e revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho/sua filha será mantido em sigilo. Esta pesquisa apresenta risco mínimo de constrangimento ou cansaço ao responder os instrumentos.

Esclarecemos que sua autorização/participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações, autorizar e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Caso decida não autorizar a participação de seu filho no estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A atividade será realizada em sala de aula dentro da própria escola.

O (a) pesquisador (a) estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participação do meu (minha) filho (a) menor _____ na pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Responsável Legal

Profa. Dra. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino
 Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Educação - Núcleo de Estudos em Saúde Mental, Educação e Psicometria (NESMEP)
 Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil - CEP - 58059-900
 Fone: +55 83 3216-7200 - E-mail: nesmep.ufpb@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I
 Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
 Fone: (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Débora Luana Rodrigues de Sousa
 Tel.: (83) 98826-3165 – E-mail: d.luanarodrigues@hotmail.com
 Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, contate o (a) pesquisador (a).

Atenciosamente,

Débora Luana Rodrigues de Sousa
Pesquisadora Responsável

ANEXO IV

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A motivação de adolescentes frente a aprendizagem escolar”. Nesta pesquisa pretendemos identificar e analisar os perfis motivacionais predominantes em adolescentes frente a aprendizagem escolar, além de verificar a frequência com que ocorrem e a existência de diferença dos perfis motivacionais em função do sexo, idade, ano e retenção escolar.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para a compreensão dos perfis motivacionais por parte dos profissionais envolvidos na educação e por parte das famílias, a fim de possibilitar o uso de estratégias de motivação voltada para cada tipo de perfil e assim proporcionar um melhor processo de aprendizagem a tais adolescentes, levando em consideração e valorizando suas particularidades.

Para esta pesquisa adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s): Resolução de uma Escala e de um Questionário Sociodemográfico.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo de constrangimento ou cansaço ao responder os instrumentos.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa, ____ de _____ de 20__

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Débora Luana Rodrigues de Sousa

Endereço: Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária – João Pessoa/PB - CEP 58051-900

Fone: (83) 98826 – 3165 // (83) 99927 - 5632

E-mail: d.luanarodrigues@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Jeová Deus por tudo, por ter me dado força e sabedoria para alcançar meus ideais, por não ter me abandonado nos momentos mais difíceis e de angústias.

A minha amada família, minha mãe Nila, meu pai Luiz e meus irmãos Andréia, Kelly e Luênio, por compreenderem minha ausência ao longo desses quatro anos, em que muitas vezes não pude compartilhar momentos especiais com vocês, por acreditar em mim, por me apoiar e me estimular a realizar meus sonhos, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas.

Agradeço aos meus tios João e Elisvalda, meu primo Ideilson e a Claudelúcia, bem como a minha amiga Elizangela pelo acolhimento ao chegar em João Pessoa, vocês foram peças fundamentais em minha caminhada. Obrigada!

As minhas amigas Aparecida Oliveira, Keilla Anny, Laíse Nunes e Patrícia Martins, pela troca de conhecimentos, pela paciência ao ouvir as inúmeras experiências e conflitos que tive ao decorrer dessa caminhada e assim incansavelmente me apoiaram. Não canso de dizer que vocês são os mais valiosos presentes que João Pessoa me deu!

Aos meus amigos Víviam Ricarte e Júnior Furlanetto, que mesmo distante se fizeram presente e nunca deixaram de me apoiar e torcer por mim, por acreditarem que eu conseguiria superar os obstáculos, e sobretudo, por me ajudarem a superá-los.

A minha professora orientadora Carla Alexandra da Silva Moita Minervino pelos inúmeros ensinamentos que me proporcionou não só nesses meses de construção do Trabalho de Conclusão de Curso, mas ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Os conhecimentos obtidos foram muito além dos científicos. Agradeço-a ainda pela disponibilidade em me orientar mesmo com tantos afazeres, pelo comprometimento, dedicação, apoio e pela paciência ao decorrer dessa caminhada. Você é minha referência!

Quero, também, agradecer aos profissionais e alunos que compõem à E.M.E.F. Santa Ângela por terem me concedido a oportunidade de realização do meu Estágio Institucional I e II, bem como da minha Pesquisa de Conclusão de Curso, pela contínua disposição em contribuir para minha formação.

E, por fim, agradecer a Universidade Federal da Paraíba, especialmente a todos os professores, funcionários e colegas que compõem o curso de Psicopedagogia; ao Núcleo de Estudos em Saúde Mental, Educação e Psicometria (NESMEP); que contribuíram de forma gigantesca para minha aquisição de conhecimentos, os quais foram e são fundamentais para minha vida acadêmica, profissional e pessoal. A todos vocês, o meu muito obrigada!