

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Patrick Gonçalves Toledo da Silva

**Motivação para aprender em estudantes do Ensino Básico: Uma revisão de  
pesquisas brasileiras de 2018 a 2022**

Mestrado em Psicologia da Educação

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Patrick Gonçalves Toledo da Silva

**Motivação para aprender em estudantes do Ensino Básico: Uma revisão de pesquisas brasileiras de 2018 a 2022**

Projeto apresentado para à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós- Graduated em Psicologia da Educação da PUC/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Regina Maluf.

São Paulo

2023

## Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Maria Regina Maluf, Orientadora, PUC-SP

---

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, PUC-SP

---

Profa. Dra. Elianne Madza de Almeida Cunha, UNIFACISA

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Dedico este trabalho a todos aqueles  
de quem já arranquei um sorriso.

## Agradecimentos

Desafiadora é esta missão de expressar gratidão, após quase três décadas de existência, sem ser indevido com todos que contribuíram para a concretização deste momento. Este momento é dedicado a todos que deixaram sua marca em minha jornada.

Em primeiro lugar, manifesto minha gratidão aos meus genitores, aqueles que empreenderam todos os esforços desde o início, pois é indescritível o valor que detêm em minha existência. Não disponho de termos adequados para elucidar, mas efetivamente reconheço que não chegaria neste ponto sem o suporte deles. Com minha mãe, internalizei o verdadeiro sentido da afeição, enquanto com meu pai, absorvi a relevância da dedicação contínua, um dia após o outro.

Gratidão aos meus mestres, aqueles que assumiram a desafiadora responsabilidade de me instruir desde a infância. Hoje, tenho a satisfação de estar imerso na área da educação e de colaborar com muitos daqueles que foram fundamentais em minha trajetória. É uma alegria compartilhar o cotidiano e os amadurecimentos do aprendizado com todos vocês; agradeço sinceramente por cada lição transmitida.

Aos meus melhores, que posso chamar de irmãos, obrigado por terem caminhado comigo nessa jornada e criado tantas histórias, em particular ao Zisblat, Bernardo, Douglas e Luiz. Torço pelo sucesso de todos, vocês são brilhantes.

É necessário homenagear a minha família, almejo retribuir toda a força que colocaram em minha jornada. Um abraço caloroso para meu primo, que me acolheu em São Paulo, e um afetuoso beijo para minhas crianças, Maju, Mavi e Marllon. Tenho a esperança de me tornar um educador que os encha de orgulho no porvir.

Aos meus alunos, que saibam que um dos motivos para buscar aprimoramento e dedicação aos estudos reside em cada um de vocês. Agradeço pela generosidade e afeto que têm demonstrado comigo. A vitalidade de vocês contribui para que continuemos a nutrir o amor pela educação.

Um especial beijo para aquela que me acompanhou durante parte do Mestrado. Danielle, seu incentivo, motivação e apoio foram essenciais para que eu fosse adiante, que o mundo possa conhecer sua energia, você é especial.

À Professora Zena, agradeço imensamente pela inspiração para me fazer trilhar os desafios do campo educacional. Sem ter aquela disciplina de Psicologia da

Educação, talvez não tivesse buscado a oportunidade de fazer um intercâmbio, tampouco sonhava em pesquisar sobre motivação. O meu reconhecimento pela influência positiva que você teve em minha jornada.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Regina Maluf, pela dedicação constante em todo o meu período de Mestrado. Suas orientações foram fundamentais para aprimorar diversos aspectos do estudo, proporcionando não apenas o avanço das minhas habilidades acadêmicas, mas também elevando a qualidade deste trabalho.

Reconhecimento ao Edson Aguiar, Assistente de Coordenação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, por sua atenção e prontidão em esclarecer minhas dúvidas e auxiliar-me tanto no processo.

De maneira geral, quero mandar um abraço aos que não estão nestas páginas, mas que já cruzaram positivamente a minha vida e são fundamentais na minha trajetória.

*Every place I look I see motivation*  
(Em todo lugar que olho eu vejo motivação)  
(Edward L. Deci)

TOLEDO, P. G. (2023). *Motivação para aprender em estudantes do Ensino Básico: Uma revisão de pesquisas brasileiras de 2018 a 2022*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

### **Resumo**

A motivação, conforme diversos autores, é um dos pilares fundamentais que impulsionam a ação humana, influenciando decisivamente o modo como as pessoas se engajam em diversas atividades, e esse princípio também é relevante no contexto da aprendizagem e educação. O cenário nacional de pesquisas está em franco desenvolvimento nesse âmbito, pensando nisso, o foco deste estudo foi conduzir uma revisão de literatura sobre a produção científica relacionada à motivação para aprendizagem no campo brasileiro. A busca da pesquisa foi realizada na plataforma Scielo, abrangendo o intervalo de 2018 a 2022. Sete artigos relevantes sobre motivação para aprender foram escolhidos para análise. Essa avaliação resultou na identificação de uma categoria temática específica: artigos empíricos com testes e escalas. Os resultados indicaram que a maior parte dos alunos apresentou motivação intrínseca, destacando-se a relevância do apoio familiar, saúde psicológica e da autoeficácia no processo de promoção da motivação para a aprendizagem.

**Palavras-Chave:** motivação para aprendizagem; escolar; estudantes

TOLEDO, P. G. (2023). *Motivação para aprender em estudantes do Ensino Básico: Uma revisão de pesquisas brasileiras de 2018 a 2022*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

### **Abstract**

Motivation, according to various authors, is one of the fundamental pillars that drive human action, decisively influencing how individuals engage in various activities, and this principle is also relevant in the context of learning and education. The national research landscape is actively evolving in this regard. With this in mind, the focus of this study was to conduct a literature review on scientific production related to motivation for learning in the Brazilian context. The research was carried out on the Scielo platform, covering the period from 2018 to 2022. Seven relevant articles on motivation for learning were selected for analysis. This evaluation resulted in the identification of a specific thematic category: Empirical articles with tests and scales. The results indicated that the overwhelming majority of students demonstrated intrinsic motivation, emphasizing the importance of family support, psychological well-being, and self-efficacy in the development of motivation for learning.

**Keywords:** motivation for learning; school; students

## Índice de figuras

Figura 1. Prisma .....	30
Figura 2. Dados dos anos das publicações.....	31
Figura 3. Revistas onde os artigos foram publicados.....	33

## Sumário

Introdução .....	12
1 – Objetivos.....	15
2 – Breve contexto do campo motivacional.....	16
2.1 Algumas teorias e conceitos da motivação.....	17
2.2 Teoria da Atribuição Causal.....	21
2.3 Teoria da Autodeterminação.....	24
2.3.1 Tipos de Motivação para a Teoria da Autodeterminação.....	26
3 – Método e procedimento da revisão.....	29
3.1 Procedimento.....	30
3.1.1 Levantamento e leitura de títulos.....	31
3.1.2 Leitura de Resumos.....	32
3.1.3 Leitura dos textos completos.....	32
4 – Resultados.....	34
4.1 Artigos Analisados.....	34
4.2 Ano e locais de publicação dos artigos.....	35
4.3 Classificação e categorização dos artigos selecionados.....	36
4.3.1 Artigos empíricos com testes e escalas.....	36
5 – Discussão.....	53
Referências.....	67

## Introdução

Primeiramente, considero crucial contextualizar a gênese deste trabalho, seus motivos, a trajetória percorrida e tudo aquilo que vem subjacente a ele. No ano de 2017, participei de uma disciplina lecionada pela minha orientadora do Projeto de Conclusão de Curso na graduação, intitulada "O processo de construção do conhecimento na escola". Nessa disciplina, foram abordados elementos essenciais para a instrução de educadores, especialmente no âmbito da Psicologia na Educação e de seus desdobramentos. Esse momento revelou-se vital para minha evolução como docente e discente do curso de História.

Nesse contexto, fui introduzido aos teóricos da aprendizagem, abrangendo desde o Behaviorismo até as concepções de Piaget e Vygotsky, a hierarquia das necessidades de Maslow, as teorias sobre inteligência e, finalmente, o enfoque central deste trabalho: Motivação. Essa experiência representou meu primeiro momento significativo com estes tópicos, e acredito sinceramente que não haveria desenvolvido uma paixão pelo ensino e suas complexidades caso não participasse dessa disciplina. Destaco, assim, a relevância da aplicação financeira na construção de novos mestres, pois, como discorrido ao longo deste trabalho, eles desempenham papel crucial no êxito das instituições educacionais.

Com três anos transcorridos desde esses momentos iniciais, durante os quais busquei aprofundar meu conhecimento no assunto. Realizei um intercâmbio dedicado exclusivamente ao estudo da área da educação, e, finalmente, chegou o momento de selecionar o foco da pesquisa de conclusão de curso. A preferência pela temática pareceu-me quase inevitável, dada a sua constante relevância no decorrer da minha graduação.

Durante o projeto de conclusão, apaixonei-me pela pesquisa e, desde a formatura na graduação, venho refletindo acerca de qual temática abordaria no Mestrado. Conclui ser impensável, devido à minha paixão desenvolvida, e à relevância reconhecida do objeto, escolher outro assunto que não fosse a motivação. Portanto, decidi continuar e aprofundar os estudos nesta área.

Mas por qual razão a motivação em particular? Eu fiquei fascinado ao tentar compreender por que os indivíduos se empenham em compreender certos assuntos, enquanto nos outros demonstravam pouco interesse. Além disso, frequentemente ponderava sobre minha própria aversão a determinadas disciplinas. Contudo,

dependendo do educador, eu me sentia profundamente envolvido. Como professor, percebia ser essencial compreender como tocar e motivar os indivíduos, assim como desenvolver ensinamentos que fossem instigantes e cativantes para os estudantes.

Para mais, sou inquieto em tentar compreender os porquês da minha própria motivação, aquilo que me move e me faz caminhar. Creio que um pouco desta pesquisa passe pelo esforço de ampliar meu autoconhecimento – o bom entender do mundo externo começa na boa assimilação do interno, e ambas as dimensões devem ser estudadas.

No momento presente, a motivação é tema central nos debates educacionais. Como podemos observar, a educação evoluiu muito em tecnologia e em métodos, porém, sem motivação, a qualidade do estudo é menor, realçando ainda mais a magnitude de uma atenção especial ao processo de motivação para o aprendizado.

O conhecimento sistemático frequentemente destaca a necessidade da motivação nas escolas e no desenvolvimento do ensino, típico que os estudos também apontam em seus achados. No entanto, ela manifesta-se em diversos espaços, situações e atitudes do cotidiano, entrelaçada com a memória, as sensações e a concentração.

Perante a ótica social e do campo de atuação do professor, é importantíssimo que se debruce acerca das questões motivacionais para um maior desenvolvimento do campo e da compreensão do assunto, já que, segundo Bzuneck et al (2016), aqueles alunos com sucesso escolar são os que regulam bem sua motivação. Sendo assim, cabe ao professor operar de forma razoável com essas demandas para auxiliar os alunos através do seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Por fim, meus focos de interesse convergiram para o assunto, e não hesitei em elegê-lo para meu Mestrado. A proposta do projeto envolve realizar uma análise de literatura acerca das publicações brasileiras dos últimos cinco anos em relação a motivação para a aprendizagem de jovens no Ensino Fundamental nos Anos Finais e no Ensino Médio. Dessa forma, este tema assume importância tanto em termos de alcance pessoal quanto de prática profissional, além de moldar meus próximos passos como educador.

Investigar a motivação para o aprender desempenha um papel crucial em meu próprio crescimento e contentamento pessoal. Como estudante e futuro educador, reconheço a significância de obter uma compreensão sólida sobre esse tema fundamental da educação. O acontecimento da aprendizagem é intrínseco a todo

ambiente educacional, e compreender como o aspecto motivacional funciona nesse contexto é crucial para melhorar minhas competências como educador. Ademais, a iniciativa proporciona a oportunidade de intensificar meu entusiasmo pela educação e meu comprometimento em contribuir de maneira construtiva para o crescimento dos jovens.

Este presente trabalho, sobre a motivação para a aprendizagem, é altamente relevante para minha prática profissional futura como professor. O entendimento das teorias e das práticas relacionadas à motivação dos estudantes é primordial para a criação de um ambiente de ensino estimulante e eficaz. Ao adquirir conhecimento sobre as estratégias e sobre os princípios que influenciam a motivação dos jovens, estarei mais bem preparado para enfrentar os desafios das salas de aula e promover experiências de aprendizagem mais envolventes e produtivas para os meus alunos. Isso contribuirá para meu sucesso como educador e, dessa forma, para o bom aproveitamento educacional dos estudantes aos quais trabalharei.

Por último, o projeto não só beneficiará minha jornada acadêmica e carreira como professor, mas também contribuirá para o corpo de conhecimento na área da educação. A motivação é um fator crítico no processo de aprendizagem, e a revisão de literatura permitirá identificar tendências, melhores práticas e possíveis pontos a desenvolver no cenário brasileiro. Essas descobertas podem ser compartilhadas com outros educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais, potencialmente influenciando positivamente a abordagem educacional em todo o país.

Após esta breve introdução, vamos avançar para o primeiro tópico, a delimitação dos objetivos deste trabalho. No segundo, serão apresentados um breve resumo e uma revisão do campo de estudo. O terceiro tópico abordará a metodologia utilizada. Os resultados serão apresentados no quarto capítulo, seguidos da discussão no quinto capítulo e, finalmente, as conclusões serão detalhadas.

## 1. Objetivos

Em um mundo cada vez mais conectado e com ferramentas educacionais disponíveis, muitos alunos ainda não conseguiram desenvolver uma metodologia de aprendizagem e ter um investimento pessoal no autodesenvolvimento que seja satisfatório. Esse processo, em muito, deve-se à ausência de motivação. Ademais, algumas referências apontam para a diminuição da motivação nos alunos entre 9 e 17 anos (Martinelli, 2014).

Por mais que outras variáveis sejam significativas, entender o papel da motivação é pertinente para desvendar o processo desencadeador da aprendizagem (Afonso Lourenço et al, 2010). À medida que me aprofundava no estudo e na pesquisa sobre o assunto, minha convicção sobre a crucialidade de me desenvolver mais nessa área crescia constantemente.

Dessa forma, elegi a motivação no aprendizado dos estudantes como foco, uma vez que reconhecia sua relevância para o percurso educacional e acadêmico.

Por isso, optei por realizar uma breve revisão dos estudos recentes relacionados ao assunto e concluí que a abordagem mais apropriada seria realizar uma revisão integrativa de alguns artigos contemporâneos pertinentes. Nosso objetivo, portanto, é aprofundar a compreensão desse conceito e examinar as pesquisas conduzidas por acadêmicos brasileiros nos últimos anos a respeito do tema.

Desta maneira, este trabalho visa localizar e analisar artigos de pesquisa brasileiros que abordam a motivação para a aprendizagem, considerando um período de publicação de até cinco anos atrás.

Assim, a presente dissertação busca fornecer um contexto para os artigos mais recentes relativos à motivação para aprender, proporcionando, desse modo, uma visão concisa sobre o estado atual do conhecimento acerca desse tema.

## 2. Breve contexto do campo motivacional

Como seres humanos, nós nascemos curiosos e crescemos explorando o ambiente, tentando entender o funcionamento de alguns fenômenos e sistemas. Essa curiosidade também aflorou em relação ao estudo das nossas motivações, afinal, o que nos move? Essa pergunta fez com que diversos autores desenvolvessem diferentes abordagens para compreender melhor o assunto, da mesma maneira que também estamos tentando contribuir com esses estudos, focados para o estudo da motivação para o aprendizado.

A origem do termo “motivação” remete à Idade Antiga e originou-se da palavra em latim “*moverè*”, refere-se à energia interna que impulsiona o indivíduo na execução de uma atividade ou alcance de um objetivo específico. Por mais que a origem do termo venha de séculos passados, as pesquisas relacionadas ao assunto se intensificaram durante o século XX.

Foram concebidas várias teorias pertinentes ao tema no século passado, como, exemplificativamente: a teoria da redução dos impulsos de Clark L. Hull, a teoria da atribuição causal de Weiner, a teoria do campo de Kurt Lewin, e a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan, entre diversas outras.

Essas teorias acima foram pioneiras e ajudaram a expandir o campo de estudo da motivação para que novos estudos fossem desenvolvidos durante o século XXI. Como a teoria do *mindset*, de Carol Dweck, a teoria da motivação temporal, de Steel, entre outras.

No presente momento, variados escritores e escritoras empenham-se sobre a questão motivacional. Podemos, assim, destacar nacionalmente os trabalhos de Bzuneck (2001; 2009), Boruchovitch (1999; 2008) e internacionalmente de Weiner (1985; 2013), Deci e Ryan (2013; 2000), Dweck (1986; 2013), Harter (1978; 1981).

Portanto, para uma compreensão mais aprofundada das pesquisas, é crucial explorar a concepção da motivação e suas interpretações em algumas das mais recentes publicações.

Motivação é possível de ser descrita como "um estado interno que impulsiona, orienta e sustenta o comportamento" (WOOLFOLK, 2000, p. 326). Conforme com Cunha e Boruchovitch (2012), a motivação é percebida como um componente gerador de energia que auxilia o indivíduo a alcançar metas e objetivos específicos.

Outro autor importantíssimo na literatura brasileira, Bzuneck (2009), declara que a motivação é o impulso que impulsiona alguém, o elemento que induz a pessoa a agir ou a alterar o seu percurso.

Nesse contexto, a motivação leva consigo a noção de dinamismo, de propósito, de rompimento com a inatividade, representando algo vigoroso, orientado e estimulante. Essa afirmação está conforme dois dos maiores autores da área da motivação, os criadores da Teoria da Autodeterminação, Richard M. Ryan e Edward L. Deci, em um de seus trabalhos (2000, p. 69).

Outros pesquisadores também concordam com essa concepção de que a motivação é feita por movimento e por energia e podemos encontrar esse ponto nos importantes trabalhos de autores como Susan Harter (1978) e Dweck (1986).

Conforme a autora Boruchovitch (2001), para que um estudante participe desse impulso motivacional, é crucial que ele reflita sobre e responda a algumas perguntas essenciais: "Qual é a razão para executar esta atividade?", "Qual é a minha sensação ao completar essa atividade?", "Tenho a capacitação para finalizá-la?" e "Qual foi a razão para atingir ou não o resultado desejado?". Isso destaca a ideia da motivação envolver um processo que incorpora a análise sobre a atividade em consideração, conforme demonstrado por essas perguntas. Em síntese, a motivação é a força impulsionadora que leva uma pessoa a se dedicar a uma determinada tarefa.

No estudo de Pintrich e Schunk (2002), é destacado que, embora a motivação seja observável apenas por meio das atitudes manifestadas pela pessoa, ela deve ser concebida como algo orientado. Isso envolve estabelecer metas e objetivos que requerem dedicação, resiliência, esforço e planejamento, promovendo a noção de avanço e estímulo, conforme apontado pelos autores.

Após abordarmos sucintamente as definições de motivação de alguns autores considerados representativos no campo de pesquisas sobre o tema, vamos agora explorar de maneira concisa algumas teorias e conceitos que se relacionam com a motivação para a aprendizagem.

## **2.1 Algumas teorias e conceitos da motivação**

Ao longo da história, diversos autores cunharam diferentes teorias para tentar explicar o fenômeno da motivação, então elencamos brevemente algumas delas para citar as teorias importantes que já foram produzidas no campo da motivação.

A teoria da redução dos impulsos, criada por Clark L. Hull, estabelece que nós somos movidos por nossos déficits ou necessidades e que adotamos ações para balancear tais demandas. Sendo assim, nosso organismo é dotado de uma dinâmica de desequilíbrios e buscamos nos reequilibrar novamente (Hull, 1943). O nome da teoria advém do fato que o reforço que a pessoa recebe acaba por reduzir seus impulsos e necessidades (Abreu et al, 2020).

Outra importante teoria acerca da motivação é a do campo de Kurt Lewin, ela foi influenciada por duas importantes correntes psicológicas, a Gestalt e a Fenomenologia. A primeira razão reside no fato de que sua teoria baseia-se no estudo do todo e não de partes separadas. Já na segunda teoria, a influência advém da visão fenomenológica de que a percepção que se tem da realidade é diferente da realidade em si.

Com base nisso, o autor postula alguns princípios básicos de sua teoria, em que toda e qualquer análise deve ser baseada em um todo e os comportamentos são baseados como função do tempo e campo onde ocorrem. Ademais, o ser e suas situações podem ser compreendidos e representados por fórmulas matemáticas (Lewin, 1942; Lewin, 1951).

Tal teoria mostra-se relevante para o estudo da motivação devido a seu entendimento acerca de comportamentos humanos. Segundo a teoria, podemos ter quatro tipos de comportamento: o comportamento consumatório (em que o ser se encontra em uma situação e permanece nela), o comportamento de aproximação instrumental (quando um comportamento leva o ser ao outro, um dos acontecimentos é caminho para o outro), o comportamento de fuga (o indivíduo foge da situação vivida) e o comportamento de evitação (o ser se encontra em uma situação e evita ir para outra) (Lewin, 1951).

Outra teoria que teve destaque no século XX foi a teoria da realização de Atkinson, em que, conforme o autor, os seres humanos possuem motivos para se aproximar e afastar de determinadas tarefas, já que essa serventia é atribuída de forma individual e subjetiva, baseada nas características específicas do ser e especialmente no teor da tarefa que está sendo demandada (Atkinson, 1957; Atkinson, 1964).

Sendo assim, para a segundo a teoria, nós teríamos uma motivação para realizar as tarefas e uma motivação para evitar o fracasso nelas. Dado isso, a interação entre esses dois fatores, seus níveis específicos em cada situação e o

indivíduo em questão dariam a motivação resultante na execução ou não do objetivo (Atkinson, 1957; Atkinson, 1964).

Seria a multiplicação de diferentes fatores cognitivos que resultaria na motivação de atração e repulsa, dada pela seguinte fórmula:  $\text{Motivação} = \text{Motivo} \times \text{Expectativa} \times \text{Valor do Incentivo}$ . Nesse viés, o motivo seriam os ânimos do sujeito que fazem com que ele se dedique a determinada demanda pelo sentimento de completude dela ou, então, pela evitação do fracasso. A expectativa são as consequências geradas pela ação e a chance que o ser tem de cumpri-la. O valor do incentivo é a valia que a finalização da atividade tem para o indivíduo, quanto mais difícil, menor será o valor atribuído. Além disso, deve-se destacar que todos os fatores citados são específicos para cada ser humano. Logo, frente a uma mesma atividade, pessoas diferentes teriam variados resultados e níveis de motivação para executá-la (Atkinson, 1957; Atkinson, 1964).

Outra teoria digna de nota é a teoria humanista da hierarquia das necessidades cunhada por Maslow (1981). Conforme o autor, os seres teriam forças internas que o direcionaram para a ação, sendo inferiores (fisiológicas e de sobrevivência) e superiores (autorrealização). Ademais, a teoria apresenta a concepção de que somente satisfazendo as necessidades básicas poderíamos voltar nossa atenção às superiores, com isso, as diferentes necessidades contribuem para direcionar nosso comportamento (Barrera, 2011).

Por fim, alguns conceitos também são importantes para compreender a questão motivacional, como a maestria e os construtos do self. Segundo Morgan, Harmon e Maslin-Cole (1990):

“Motivação de maestria é a força psicológica que estimula o ser a tentar de forma independente, de um modo focado e persistente, a resolver um problema ou dominar uma habilidade que é no mínimo moderadamente desafiadora” (p.319).

De tal modo, pode-se observar que os seres tendem a se inclinar a tarefas que o façam adquirir competência, meta ou habilidade em determinada área. Alguns conceitos ajudam a compreender a maestria no indivíduo, os chamados construtos do self, como o autoconceito e a autoeficácia.

O sentido de autoconceito engloba uma compreensão ampla que se desenvolve ao longo do tempo em cada pessoa. É composto por um grupo de

convicções pessoais, entrelaçadas com perspectivas externas e retornos provenientes de outros indivíduos. Para construir esse entendimento, o autoconceito incorpora uma variedade de facetas específicas, as quais se combinam para formar um conceito abrangente e único (Toledo e Ruiz, 2005).

O autoconceito pode ser descrito como "da interação com o meio, o indivíduo vai construindo seu julgamento sobre si mesmo, sua noção de eu, o que pouco a pouco vai repercutir em seu desenvolvimento emocional" (CARNEIRO et al, 2003, p. 428). De maneira geral, o autoconceito é entendido como a visão que um indivíduo possui sobre si mesmo no contexto global, levando em consideração suas qualidades, conexões, habilidades e outros elementos.

Alinhando-se com o exposto anteriormente, é perceptível que cada pessoa mantém seu autoconceito em relação a diversos contextos, e a agregação dessas diferentes perspectivas contribui para a formação de uma visão global e completa sobre si mesma (Azevedo e Faria, 2006).

Para adquirir essa compreensão, a pessoa recorre às suas próprias perspectivas e leva em consideração as percepções dos outros a seu respeito. Ademais, um conceito específico com relação a um determinado aspecto pode ser favorável ou desfavorável, dependendo se o indivíduo acredita em suas capacidades ou não (Zambon e Rose, 2012).

No âmbito acadêmico, esse conceito revela-se crucial para o desempenho escolar do aluno, uma vez que "o autoconceito vem sendo apontado como [...] um regulador dos estados afetivos e motivacionais do comportamento." (CARNEIRO et al, 2003, p. 428).

Nessa situação, o impulso motivacional surge como um elemento que exerce uma influência considerável no desempenho. Segundo Carneiro et al. (2003), há uma correlação notável entre os níveis de motivação e autoconceito. Logo, um estudante com uma autoimagem negativa tem uma maior probabilidade de demonstrar níveis mais baixos de motivação, acompanhados de sentimentos negativos em relação à escola.

Portanto, é vital que os educadores estejam atentos ao desenvolvimento da autocrítica e autopercepção dos alunos, visando fortalecer e promover um autoconceito positivo (Toledo e Ruiz, 2005).

Ao lado dele, também notamos como sendo de grande utilidade nos estudos o construto da autoeficácia. Se contrastamos com o conceito anteriormente

mencionado, a autoeficácia possui uma definição mais delimitada. Em termos gerais, trata-se da própria análise do indivíduo sobre sua habilidade, indicando se ele é capaz de executar a tarefa estipulada ou não. Essa avaliação abrange apenas as suas convicções cognitivas, excluindo, assim, perspectivas externas (Toledo e Ruiz, 2005).

No ambiente educacional, a autoeficácia assume uma função vital na vivência escolar dos estudantes, exercendo um impacto direto sobre a aprendizagem, a motivação e o rendimento acadêmico. Além disso, é importante destacar que crenças positivas de autoeficácia estão diretamente relacionadas a criação de metas, ampliação do esforço, perseverança e melhor rendimento acadêmico (Bzuneck, 2001).

Em concordância com isso, para Albert Bandura (1986) a autoeficácia e a avaliação das próprias habilidades para realizar ações necessárias a fim de alcançar determinado nível de desempenho. Em síntese, é a análise pessoal do indivíduo acerca de sua aptidão cognitiva para realizar uma tarefa específica.

Dessa maneira, a autoeficácia e o autoconceito emergem como variáveis educacionais e motivacionais cruciais, demandando atenção e intervenção por parte dos educadores no ambiente escolar. Isso ocorre devido à sua influência direta no engajamento e desempenho acadêmico dos alunos. Vale ressaltar que um elevado nível desses conceitos está associado a uma motivação e persistência acadêmica mais intensas (Martinelli e Grecci Sassi, 2010).

Logo mais, exploramos uma teoria motivacional relevante: a teoria da atribuição causal.

## **2.2 Teoria da Atribuição Causal**

Agora, abordaremos uma teoria motivacional proposta por Bernard Weiner. Conforme a Teoria da Atribuição Causal, a análise retrospectiva desempenha uma função essencial ao proporcionar uma avaliação dos resultados do processo. Essa reflexão é vital para a continuidade da motivação do ser em ações subsequentes, suscitando indagações sobre a quais fatores creditar tanto os êxitos quanto os insucessos alcançados. (Afonso Lourenço e Almeida de Paiva, 2010).

Para compreender melhor a Teoria da Atribuição Causal, um ponto de começo significativo é:

“a cognição dirige as ações dos indivíduos: estes, num esforço de dar sentido ao mundo que os rodeia e torná-lo mais ou menos estável e previsível, buscam constantemente descobrir as causas dos acontecimentos” (CALHAU, 2015, p. 138).

Assim, é possível notar, em uma análise inicial, que os indivíduos têm uma propensão a examinar mais profundamente sobre suas ações quando algo não sai como esperado. Logo, os fracassos desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento, incentivando a reflexão e autoanálise para corrigir erros. Estudos nesse campo começaram quando Weiner (1985) propôs um modelo de categorização, explorando a interioridade (fatores que são internos ou externos ao indivíduo), a constância (fatores que são estáveis ou instáveis) e a controlabilidade (fatores controláveis ou incontroláveis pelo indivíduo) (Martini, 2008). Essas dimensões, conhecidas como o locus de internalidade, de estabilidade e de controlabilidade, são essenciais para uma reflexão aprofundada sobre essa teoria (Boruchovitch et al, 2013; Zambon e Rose, 2012).

Nesse sentido, é importante enquadrar a definição de cada um dos elementos. Conforme Barrera (2011), a internalização diz respeito à extensão em que um evento ou desfecho é atribuído a elementos internos (como dedicação e apreensão) ou a elementos externos ao indivíduo (como acaso ou comportamento alheio). A constância está associada à uniformidade durante uma ocorrência, podendo ser instável (no caso de entrega e cansaço) ou estável (no caso da complexidade da matéria e da abordagem do professor). Finalmente, o aspecto de controlabilidade explora se as origens do processo podem ser alteradas pelo sujeito e se estão de fato sob seu comando. Dessa forma, as dimensões podem ser categorizadas como controláveis (como dedicação e empenho) ou incontroláveis (como acaso e nível de complexidade da tarefa).

É crucial que os educadores reconheçam, desde o início, as causas que influenciam seus alunos e procurem ajustá-las através de feedbacks, de modo a alinhá-las melhor com a motivação. Nesta situação, intervenções fundamentadas no entendimento das causas atribuídas pelos alunos, juntamente com o retorno de informação, possuem a capacidade de modificar as atribuições pessoais dos indivíduos (Afonso Lourenço e Almeida de Paiva, 2010).

Assim, essa teoria ressalta-se como um pilar essencial para o progresso da motivação e do aprendizado. Segundo Martini (2008), os pontos que atribuímos nossas causalidades são, assim, suscetíveis de alteração, e o entendimento sobre elas pode proporcionar dados valiosos para a criação de um ambiente simbólico mais propício ao êxito educacional.

Na esfera educacional, o feedback é entendido como a resposta, dados ou direcionamentos oferecidos ao estudante pelo educador, frequentemente vinculado ao seu rendimento nas atividades propostas (Bzuneck et al., 2011).

Conforme Williams (2005), existem quatro tipos de feedbacks: Positivo, Corretivo, Insignificante e Ofensivo. O feedback positivo busca reforçar comportamentos satisfatórios, ao passo que o corretivo visa modificar ações inadequadas. Em contrapartida, o feedback pouco significativo é impreciso e não ocasiona a resposta desejada pelos estudantes. Finalmente, o feedback ofensivo carece de construtividade e pode originar conflitos na interação entre professor e aluno.

É crucial que os professores estejam familiarizados com as obrigações dos estudantes, pois isso resultará em feedbacks mais pertinentes. Conforme ressaltado por Martini (2008), algumas atribuições dos estudantes estão mais sintonizadas com a motivação para aprender e os resultados acadêmicos. Tal como, se um estudante crê ter se esforçado demasiadamente em uma tarefa, mas recebe um feedback do professor atribuindo seu fracasso à ausência de esforço, sua autoeficácia pode ser impactada, e a motivação para futuros trabalhos pode diminuir (Martini et al., 2002).

Outra amostra da relevância dos feedbacks é observada em Guimarães et al. (2004), onde a aplicação de um feedback positivo após a realização de atividades de nível excelente contribui para o aumento da motivação intrínseca.

Como enfatizado por Martini (2008), determinadas atribuições dos alunos estão mais alinhadas com o interesse em aprender e o rendimento acadêmico. Essa premissa leva a um reforço da percepção de comando do estudante sobre o sistema educativo, gerando uma influência benéfica em sua motivação, o que, com o passar do tempo, pode resultar em um rendimento acadêmico mais notório.

A seguir, abordaremos um pouco acerca da teoria da autodeterminação, uma das teorias mais relevantes no campo motivacional.

### 2.3 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da autodeterminação formulada por Ryan e Deci (2000) é uma teoria abrangente que explora várias facetas psicológicas da existência humana, revelando-se indispensável para a compreensão da motivação. Ela se desdobra em quatro subteorias: a teoria da Integração Organísmica, a teoria das Necessidades Básicas, a teoria da Avaliação Cognitiva e a teoria das Orientações Causais (Boruchovitch, 2008; Ryan & Deci, 2000). No contexto de nossa pesquisa, focalizou exclusivamente na Teoria das Necessidades Essenciais, uma vez que ela se dedica aos elementos fundamentais necessários para impulsionar a motivação: a necessidade de experimentar competência, de possuir autonomia e pertencer a um ambiente (Machado et al., 2006; Ryan & Deci, 2000).

O desenvolvimento dessa teoria das necessidades básicas começa na pesquisa de Edward Deci (1975), em que o autor propõe que comportamentos intrinsecamente motivados seriam baseados na necessidade de o indivíduo se sentir competente e autodeterminado. Sendo o gesto um fim nele mesmo, o ser se moveria para ação pelo prazer intrínseco da realização, sem necessitar de recompensas externas. Outra designação para autonomia é a autodeterminação, segundo Afonso Lourenço (2010), configura-se como a habilidade do indivíduo se autoadministrar; o privilégio ou habilidade de orientar-se por regras pessoais, bem como a obtenção da liberdade ou da autonomia racional ou moral.

Notamos que essa chamada autodeterminação é uma necessidade fundamental do ser humano, pois as pessoas realizam uma determinada tarefa acreditando que estão agindo por sua própria vontade, ao invés de por influências exteriores. Com base nisso, há uma maior probabilidade de o indivíduo se comportar de maneira intrinsecamente motivada, pois acredita estar no comando de sua trajetória e do seu desenvolvimento no aprendizado (Afonso Lourenço e Almeida de Paiva, 2010; Deci & Ryan, 2013).

Dessa forma, quando recompensas externas são atribuídas a um comportamento motivado intrinsecamente, as pessoas acabam por se sentir conduzidas pelas recompensas, mudando, assim, sua percepção sobre o lócus de controle da atividade, do interno para o externo. Esse processo de externalização do controle pode ser observado no recompensamento externo, vigilância, prazos e avaliações, ele auxilia na diminuição da motivação intrínseca do indivíduo. Em

contrapartida, ampliar a margem de escolhas das pessoas dentro das situações promove um aumento do controle interno e dos níveis de motivação intrínseca (Deci, 1975; Deci & Ryan, 2000). Reafirma essa argumentação, de acordo com Boruchovitch (2008), o fato de que, as pessoas que se percebem conduzidas por influências externas, geralmente, se fragilizam, abalando sua sensação de autoeficácia, isso significa que o envolvimento em uma atividade por dever acaba por resultar em um desempenho inferior.

Dessa maneira, a autonomia é um elemento essencial para o progresso e envolvimento nos estudos, pois quando o indivíduo está motivado intrinsecamente, ele apresenta um desempenho superior (Machado et al, 2006; Deci & Ryan, 2013). Uma questão essencial deste escopo teórico é a imprescindibilidade de se sentir com competência, a habilidade do sujeito interagir de maneira satisfatória com seu entorno. A competência possui uma natureza motivacional que orienta o indivíduo para esforços de maestria (Afonso Lourenço et al, 2010).

Além disso, acrescenta-se o aspecto de que a vivência de conquistar uma atividade desafiadora resulta em sentimentos positivos (Guimarães e Boruchovitch, 2004). Conforme Boruchovitch (2008), a percepção de dominar uma atividade e adquirir habilidade em certo campo contribui para amplificar a sensação de estar intrinsecamente motivado e a eficácia do indivíduo.

Em suma, sentimentos de competência sobre uma determinada tarefa tendem a aumentar a motivação intrínseca do indivíduo para ela, enquanto sentimentos de incompetência tem o efeito oposto (Deci & Ryan, 2000).

Ademais, outro conceito desta subteoria é a carência de pertencimento, que, apesar de ter uma importância secundária nesta teoria, atua como um contexto, como alicerce para que os dois outros conceitos mencionados anteriormente possam funcionar e avançar. Vale notar que é viável experimentar motivação intrínseca mesmo sem o sentimento de pertencimento; no entanto, para essa teoria, a motivação intrínseca é mais propensa a surgir em ambientes nos quais o indivíduo se sinta parte integrante (Deci & Ryan, 2000; Guimarães e Boruchovitch, 2004).

Crianças no seu método de desenvolvimento tendem a ser intrinsecamente motivadas, mas os níveis de exploração e experimentação do ambiente são maiores quando elas têm conexão e segurança com seus pais. Portanto, jovens que crescem em ambientes de maior pertencimento e possuem professores mais atenciosos acabam por ter níveis maiores de motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

A necessidade de pertencimento é a propensão inata que possuímos, como indivíduos, para formar vínculos emocionais ou para estar emocionalmente ligados a outros seres. Quando essa exigência não é satisfeita, os impactos são perceptíveis, prejudicando o controle, saúde física, emocional e a motivação do sujeito (Afonso Lourenço e Almeida de Paiva, 2010).

Deste modo, inferimos que essa tríade da motivação intrínseca é essencial para seu funcionamento. Se as exigências de autonomia e competência não forem atendidas, torna-se desafiador que o sujeito fique motivado e sustente tal motivação ao passar dos momentos, dado que o pertencimento representa um pilar significativo para a prosperidade da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2013; Ryan & Deci, 2000).

### **2.3.1 Tipos de Motivação para a Teoria da Autodeterminação**

Anteriormente, examinamos a teoria da autodeterminação e exploramos brevemente a compreensão da teoria sobre a motivação intrínseca. Contudo, é importante destacar que, segundo Deci e Ryan (2000, 2013), nossa motivação opera em um continuum que abrange alguns graus de motivação extrínseca até alcançar a motivação intrínseca. Barrera (2011) ressalta que, na maioria das atribuições diárias, ambas as motivações (intrínseca e extrínseca) coexistem, podendo haver predominância de um tipo sobre o outro em determinadas situações. Assim, as motivações para certa atividade nem sempre são exclusivas, e por isso, apresento abaixo as definições de motivação extrínseca e intrínseca.

#### *Motivação Extrínseca*

Segundo os formuladores da teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (2000), assim como Ryan e Deci (2000; 2020), identificamos quatro níveis distintos de motivação extrínseca, variando desde um locus de controle externo até um interno. Esses níveis compreendem a regulação externa, a regulação introjetada, a motivação extrínseca por identificação e, por fim, a regulação integrada.

Conforme os escritores, a regulação externa é o tipo de motivação na qual o comportamento do indivíduo é controlado pela circunstância externa, ou seja, ele baseia suas ações em busca de evitar uma punição ou receber a recompensa desejada. Já a regularização introjetada continua a ter um lócus de controle externo,

porém ela começa a operar com valores internos do ser. Nesse tipo de motivação, a pessoa move-se buscando evitar a culpa ou a ansiedade por falhar e se aproximar de recompensas que alimentem valores internos, como seu ego, orgulho e autoestima (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; 2020).

O próximo tipo de motivação extrínseca consoante com os autores é a motivação por identificação. Nesse nível, o *locus* de controle começa a ser mais interno do que externo e o comportamento mais autônomo. Aqui o indivíduo já percebeu a relevância e o valor do comportamento, colocando, assim, determinada tarefa como algo em que ela endossa. A título de exemplificação, se o ser se identifica com a relevância de estudar para desenvolver uma vida de bem-estar e de amadurecimento, ele acaba por fazê-lo com maior afinco. Por último, temos a regulação por integração – a forma mais autônoma de motivação extrínseca e com um *locus* interno de regulação – que ocorre quando o indivíduo identifica completamente a importância de um comportamento e relaciona isso com seus valores e necessidades pessoais (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; 2020).

Por muitos anos, diversos pesquisadores têm se dedicado ao estudo desse conceito. Conforme Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), a motivação extrínseca refere-se à execução de uma tarefa por influência de fatores externos a ela, conquistar gratificações, seja socialmente ou em forma de objeto, evitar penalidades, sentir-se compelido, mesmo que de forma interna.

Outros estudiosos, como Cunha e Boruchovitch (2012), aprofundam a elaboração desse conceito ao salientar que esses estímulos vindos do exterior também podem abranger a procura pelo reconhecimento ou a demonstração de uma ou mais habilidades. Alinhado a essa perspectiva, Marchiore e de Alencar (2009) observam que, na motivação extrínseca, o indivíduo tem como objetivo buscar o reforço externo, mesmo que identifique valor e importância em determinada tarefa.

Portanto, compreendemos que a motivação extrínseca ocorre quando uma atividade é realizada por fatores que não estão intrinsecamente ligados a ela, indicando que a pessoa não busca executar a ação pelo seu próprio mérito, porém, sim por motivos externos a ela, demonstrando que a atividade não constitui um objetivo em si mesma.

### *Motivação Intrínseca*

No último patamar desse contínuo motivacional encontra-se a motivação intrínseca. Esse conceito refere-se a uma tarefa executada pelo prazer e valia que ela proporciona à pessoa. Assim, a própria tarefa é considerada prazerosa, realizada por iniciativa do indivíduo e sendo um fim nela mesma, não dependendo de recompensas externas ou pressões para ocorrer o comportamento. Conforme os pesquisadores, quando um afazer é executado por motivos intrínsecos, ele pode ser denominado autotélica (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; 2020).

Esse tipo de motivação é altamente desejado e crucial para o desenvolvimento acadêmico, conforme indicado por Cunha e Boruchovitch (2012), condutas intrinsecamente reguladas são mais autônomas, como resultado, estão mais vinculadas a patamares maiores de foco, autoestima e planejamento em atividades acadêmicas. Assim, deduz-se que, para um procedimento educacional mais eficiente, é essencial que os estudantes sejam intrinsecamente estimulados, elevando, desta maneira, as probabilidades de atingirem patamares mais altos de desempenho acadêmico.

Este estado de motivação, em concordância com Bzuneck e Guimarães (2007), deveria ser a aspiração de todo educador que se apropria das pesquisas motivacionais, devido aos seus impactos benéficos no âmbito educacional. No entanto, vários estudos apontam que, ao longo da jornada escolar, a motivação intrínseca tende a declinar. (Ryan & Deci, 2020).

Portanto, é essencial que os mestres adotem estratégias para promover a motivação intrínseca, dada sua relevância ao desempenho acadêmico. A seguir, delimitamos o método e apresentamos o procedimento de revisão que será utilizado.

### 3. Método e procedimento da revisão

Conforme estabelecido no objetivo desta pesquisa, o nosso estudo visa analisar artigos brasileiros que abordam a motivação para a aprendizagem, publicados nos últimos 5 anos. Sintetizando essa intenção em uma pergunta objetiva de pesquisa: Quais conhecimentos estão disponíveis em artigos científicos brasileiros acerca da motivação para a aprendizagem? Para alcançar esse propósito, realizaremos uma revisão integrativa de literatura, investigando os fatores e teorias que podem influenciar o aluno em seu processo de aprendizado.

Optamos pela revisão integrativa de literatura devido à sua natureza abrangente e metodologia sistemática. Ao adotar essa abordagem, podemos compilar de maneira organizada um conjunto de pesquisas já existentes sobre a motivação para a aprendizagem no cenário educacional brasileiro. A relevância desse tipo de revisão é enfatizada por diversos autores, uma vez que proporciona a estruturação e a síntese do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudo. Esse processo será conduzido de forma metódica, com o intuito de categorizar e organizar as informações de modo coeso e compreensível. (Ercole et al, 2014; Ferreira, 2002; Romanowski & Ens, 2006).

Por meio da análise crítica e da síntese desses estudos, almejamos identificar padrões consistentes que possam lançar luz sobre a compreensão da motivação como um fator crucial para o aprendizado efetivo dos estudantes. Além disso, buscamos também apontar tendências emergentes e possíveis divergências que podem sugerir caminhos para pesquisas futuras ou para contribuir na construção de novas abordagens teóricas. A revisão integrativa acaba por ser um estudo amplo, no qual se admitem pesquisas de diversos tipos: teóricas, empíricas, experimentais ou não. Ela tem como objetivo o entendimento completo de um tema, formando um panorama do conhecimento da área, tal meta é alcançada a partir da revisão de estudos, de teorias, de conceitos e de problemas da área (Ercole et al, 2014; Souza et al, 2010).

Ao mapear as lacunas de conhecimento, objetivamos identificar áreas menos exploradas ou temas pouco investigados, possibilitando que futuros estudos possam preencher essas brechas e melhorar o entendimento sobre a motivação no campo educacional brasileiro. Segundo Kavale e Forness (2000), o estudo integrativo

contribui para compreender um objeto de forma ampla, estabelecendo os seus parâmetros, o contexto em que atua e os avanços necessários em pesquisa. Tal método é tão importante, pois colabora para o aprofundamento da área, de seus conceitos e teorias, resultado difícil de se atingir com somente um estudo. Sendo assim, esclarece o que já é consenso para os pesquisadores, o que ainda está em debate e o que ainda é insuficiente e necessita de maior aprofundamento. Dessa forma, proporciona uma síntese e uma generalização do conhecimento atual do campo (Souza et al, 2010).

É essencial ressaltar que a revisão integrativa desempenha um papel importante ao integrar e analisar as pesquisas existentes, conferindo credibilidade aos achados e permitindo que contribuam de forma relevante para a compreensão do fenômeno da motivação no contexto educacional brasileiro.

Para que esse objetivo se concretize, é necessária uma rigorosa seleção de materiais para compor a pesquisa, baseada na rigidez do método científico, o que garante a confiança, a reprodução e a validade das pesquisas científicas. Este trabalho inicia-se pela escolha das palavras-chave do trabalho e da posterior seleção de materiais que serão utilizados. Esse cuidado se fundamenta devido ao caráter específico de uma revisão, cuja bibliografia são os próprios dados (Torraco, 2016).

As etapas da revisão integrativa da literatura consistem em delinear a questão de pesquisa, conduzir a busca por evidências na literatura, selecionar criteriosamente os artigos pertinentes, apresentar os resultados encontrados e, por fim, realizar uma análise deles (Sampaio & Mancini, 2006).

A seguir, descrevemos os procedimentos que foram adotados na coleta e no desenvolvimento da pesquisa.

### **3.1 Procedimento**

O material a ser utilizado nesta pesquisa será coletado na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), a partir de artigos publicados entre os anos de 2018 e 2022. A decisão de restringir o período de publicação foi tomada com o objetivo de avaliar os estudos mais recentes relacionados à motivação para aprendizagem. Para garantir a qualidade e a relevância dos artigos incluídos, foram selecionados apenas aqueles que passaram por revisão por pares. A revisão dos artigos foi conduzida por meio de

uma busca em periódicos científicos nacionais, considerando somente publicações em língua portuguesa.

Como forma de consultar a base, utilizamos a seguinte expressão de pesquisa: Motivação AND (educ\* OR aprendizagem OR professor\* OR escola\* OR alun\*). Essas palavras-chave são bases para o ambiente escolar e do aprendizado, já que a escola, professor e o aluno são agentes fundamentais para a construção do conhecimento e processo de motivação para aprendizagem. Assim, esses termos estão condizentes com o objetivo do trabalho que é de compreender melhor o fenômeno da motivação no processo de aprendizagem.

O critério de inclusão desta pesquisa foi o seguinte: consideramos apenas artigos indexados na base Scielo, que passaram pelo processo de revisão por pares e foram escritos em português do Brasil. Além disso, os artigos precisavam ter sido publicados entre os anos de 2018 e 2022 e serem encontrados a partir da expressão de busca mencionada anteriormente.

### **3.1.1 Levantamento e leitura de títulos**

Em abril de 2023, realizamos um levantamento de artigos na base de dados da Scielo e obtivemos um total de 207 retornos. Deste número, onze artigos foram excluídos da análise por não terem passado pelo processo de revisão por pares.

Após essa primeira triagem, realizamos a leitura dos títulos, o que resultou na exclusão de 171 artigos, restando apenas 25 para análise posterior. Os critérios adotados para a exclusão foram os seguintes: (1) artigos da área da saúde, com foco em atuação prática, escolhas profissionais, pesquisas médicas ou intervenções clínicas, que não se relacionam com temas educacionais e de aprendizagem; (2) artigos sobre ensino à distância ou remoto; (3) artigos que abordam temas relacionados à educação física; (4) artigos voltados para o ensino superior, técnico ou de adultos; (5) artigos centrados na criatividade dos alunos; (6) artigos relacionados ao aprendizado de língua estrangeira.

Após a seleção dos artigos por meio da leitura dos títulos, procedemos à sua catalogação em um aplicativo organizador de referências chamado Mendeley. Esse processo foi realizado para garantir uma organização eficiente dos materiais selecionados, facilitando a análise posterior e a referência adequada dos estudos utilizados nesta pesquisa. O uso do Mendeley como ferramenta de gerenciamento de

referências contribui para uma abordagem mais sistemática e organizada na condução da pesquisa, permitindo-nos acessar e explorar os artigos de maneira mais ágil e efetiva.

### **3.1.2 Leitura de Resumos**

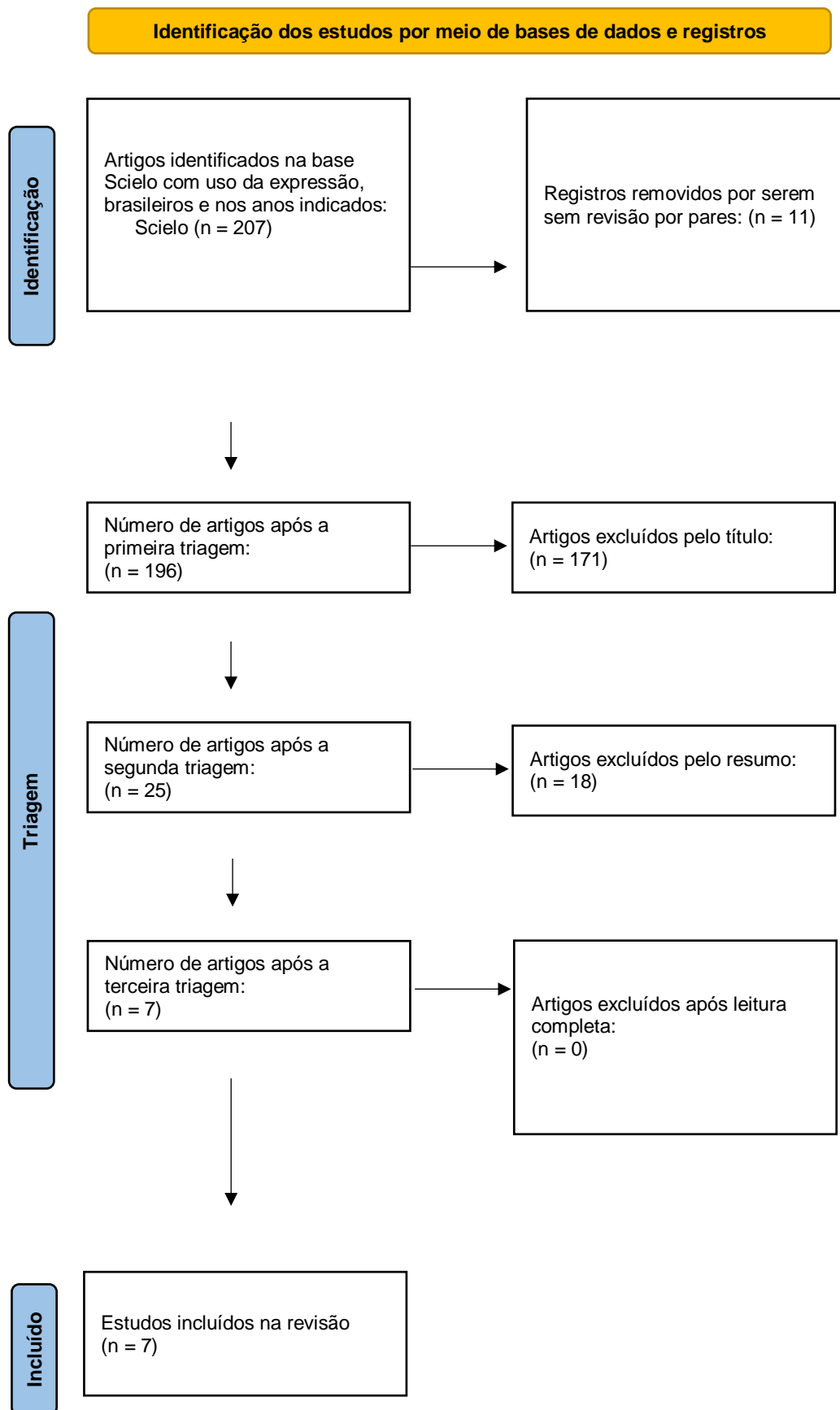
Depois da seleção dos 25 artigos restantes, realizamos a leitura dos resumos para refinar a escolha. Nesse estágio, 18 artigos foram excluídos com base nos seguintes critérios: (1) artigos que se concentram na formação do professor; (2) artigos relacionados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental; (3) artigos que abordam o Ensino Superior, Técnico ou de Adultos. Ao aplicar esses critérios, restaram apenas sete artigos que foram considerados válidos para a análise subsequente.

### **3.1.3 Leitura dos textos completos**

Ademais, concluímos todo o processo de coleta com a leitura completa dos sete artigos selecionados e nessa fase não houve a exclusão de nenhum deles.

Para esclarecer nosso sistema de seleção de artigos e seus momentos, adotamos o uso do fluxo PRISMA. Esse método propõe um composto mínimo de itens com base em evidências para relatar revisões sistemáticas e meta-análises, o que auxilia na construção de uma base sólida e indica o caminho a seguir para a condução dessas revisões (PRISMA, 2023).

Figura 1 – Prisma



## 4. Resultados

Na seção de resultados da pesquisa, inicialmente, fornecemos a lista das referências dos artigos analisados. Posteriormente, apresentaremos os anos e os locais de publicação de cada um dos artigos selecionados. Por fim, conduzimos uma análise detalhada dos sete artigos escolhidos, explorando suas contribuições para o nosso estudo sobre a motivação para aprendizagem.

### 4.1 Artigos Analisados

Apresentamos, em seguida, a lista de artigos encontrados e analisados:

1. PAIVA, Fernando Fernandes et al. Orientações motivacionais de alunos do ensino médio para física: considerações psicométricas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, n. 3, p. e3404-1-e3404-9, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2017-0343>
2. SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MORAES, Mayara Salgado de; LIMA, Thatiana Helena. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 93-101, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018012208>
3. FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Motivação para aprender no ensino fundamental e a associação com aspectos individuais e contextuais. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192019247>
4. ROSSI, Tainá et al. Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n. 1, p. 264-271, 2020. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
5. BURGOS, Marcella das Neves; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BAPTISTA, Makilim Nunes. Suporte familiar como possível preditor das estratégias e da motivação para aprender. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021227267>
6. ANTUNES, Queila Pereira; FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Aspectos comportamentais e motivação para aprender: um

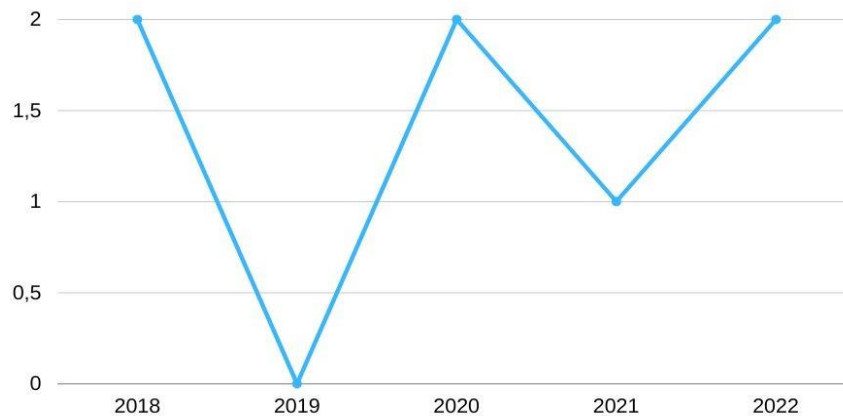
estudo com adolescentes do ensino fundamental. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2022. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021119>

7. BATTISTEL, Orildo Luis; HOLZ, Sheila Magali; SAUERWEIN, Ines. Motivação e eficiência em estratégias de ensino de física no nível médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 44, 2022. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0278>

## 4.2 Ano e locais de publicação dos artigos

Abaixo, segue um gráfico com o número de artigos publicado por ano, a partir do nosso universo de sete artigos, coletados entre 2018 a 2022.

Figura 2 – Dados dos artigos publicados de ano das publicações



Fonte: O autor (2023).

Como foi possível observar no gráfico acima, a quantidade de publicações trabalhadas nesse projeto ao longo dos cinco anos é bem próxima, com destaque aos anos de 2018, 2020 e 2022.

A seguir, a lista com as revistas em que os artigos foram publicados e de quais áreas do conhecimento elas fazem parte. Um ponto de destaque é que, embora a partir de um universo reduzido de artigos, algumas revistas aparecem repetidamente

em nossa lista: Revista Brasileira de Ensino de Física, CoDAS e Psicologia Escolar e Educacional.

Figura 3 – Tabela das revistas onde os artigos foram publicados

<b>Nome da Revista</b>	<b>Artigos na Pesquisa</b>	<b>Area do Conhecimento</b>
Revista Brasileira de Ensino de Física	2	Ciências Humanas
CoDAS	2	Ciências Da Saúde
Psicologia Escolar e Educacional	2	Ciências Humanas
Acta Colombiana de Psicología	1	Ciências Humanas

Fonte: O autor (2023)

Conforme se pode ver, três revistas destacaram-se na coleta de artigos para este trabalho: Revista Brasileira de Ensino de Física, CoDAS e Psicologia Escolar e Educacional.

### **4.3 Classificação e categorização dos artigos selecionados**

Na presente pesquisa, todos os artigos se encaixam em uma mesma categoria, a de artigos empíricos com testes e escalas. Nos sete trabalhos, os pesquisadores aplicaram escalas e questionários para os alunos, visando compreender seus níveis de motivação, fatores que os moviam e que poderiam influenciar na sua motivação. A seguir, aprofundamos nossa discussão acerca dos artigos.

#### **4.3.1 Artigos empíricos com testes e escalas**

O primeiro artigo a ser relatado é o de Fernandes e Lemos (2020), que teve como objetivo verificar a associação entre alguns constructos, motivação para aprender, qualidade de vida, recursos ambientais e autopercepção da saúde. O

ambiente de coleta foi o Ensino Fundamental II, em uma escola particular de Belo Horizonte.

O estudo foi desenvolvido para ser observacional, analítico e transversal, a amostra foram 124 alunos, de 11 a 14 anos, existindo a maior predominância de alunos com 11 anos (27,4%), do sexo feminino (54%), do 6º ano (32,3%) e da classe econômica A (66,9%).

Os instrumentos aplicados foram o questionário de caracterização dos participantes, contendo os dados de idade, série escolar e sexo. Os responsáveis dos participantes preencheram o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), ficha que identifica a classe econômica do núcleo familiar, a partir de critérios como escolaridade, bens materiais e financeiros (ABEP, 2022). Outro questionário aplicado e preenchido pelos responsáveis foi o Pediátrico sobre a Qualidade de Vida (PedsQL™) 4.0, esse instrumento mensura a qualidade de vida em quatro áreas: físico, emocional, social e escolar (Varni et al, 2001).

Além desses, outro questionário foi preenchido, o RAF – Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. Esse instrumento busca mensurar os recursos familiares que podem influenciar na aprendizagem; ele é composto por dez itens, sendo perguntas abertas e itens de múltipla escolha (Marturano, 2006)

Concomitante a isso, os estudantes preencheram o questionário de Autopercepção de Saúde, composto por duas perguntas: “Que nota você daria para a sua saúde?” e “Como você avalia/considera sua saúde atualmente?”. Para a primeira pergunta foi atribuída uma nota de zero a dez, de muito ruim a excelente, já a segunda pergunta foi efetuada por uma escala Likert, com as alternativas: muito ruim, ruim, regular, boa e excelente.

Os estudantes também realizaram a EMAPRE – Escala da Avaliação da Motivação para a Aprendizagem. A escala é constituída por três metas observáveis e 28 perguntas, aprender, quando o aluno se esforça e se entrega procurando novos aprendizados (12 questões), performance-aproximação, em que o aluno se move preocupado em aferir destaque em relação aos demais (9 questões) e performance-evitação, nesse caso o aluno procura desempenhar bem para não ser diminuído e fragilizado perante os colegas (7 itens). O mínimo de pontos no teste é 28 e a máxima 84, sendo as respostas classificadas nos respectivos pontos 1 = sempre, 2 = às vezes, 3 = nunca (Zenorini & dos Santos, 2010).

Por fim, os alunos preencheram o SDQ-Por. Essa escala foi desenvolvida para identificar questões relacionadas à saúde mental de crianças e adolescentes, a partir de seus aspectos comportamentais. A ficha é composta por 25 questões, dividida em 5 áreas: comportamento pró-social; problemas de relacionamento; hiperatividade/desatenção; sintomas emocionais e problemas de comportamento. O instrumento determina que o score de dificuldades acima de 20 pontos é considerado anormal e o score de Comportamento pró-social até 4 pontos como “anormal” (Goodman, 1997)

Os questionários acima aplicados foram divididos em duas categorias, as variáveis explicativas: caracterização dos participantes (ficha pessoal e dados econômicos), qualidade de vida, recursos familiares, autopercepção da saúde, desempenho acadêmico e aspectos do comportamento. Enquanto isso, a variável resposta que vai ser relacionada com esses fatores é a motivação para aprender, por meio da EMAPRE, em suas três áreas: Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evituação.

Na análise realizada, observou-se uma relação entre a Meta de Aprender e a idade dos participantes, assim como o ano escolar que frequentavam. Essa relação demonstrou-se linear e inversa. Em outras palavras, os alunos mais jovens, com idades de 11 ou 12 anos, apresentaram médias mais elevadas nesse domínio, enquanto essas médias diminuíram à medida que a idade e o ano escolar progrediram. Esse padrão pode ser atribuído a diversos fatores, como a perda de interesse, abordagens pedagógicas inadequadas por parte dos professores e o aumento das exigências ou tarefas escolares ao longo do tempo.

Os recursos da família e seu ambiente apresentaram conexão positiva com a Meta Aprender, demonstrando, assim, a importância do suporte familiar e da atuação dos pais no desenvolvimento dos filhos.

Além disso, verificou-se uma correlação entre a Meta de Aprender e o desempenho escolar, observando-se que os alunos com melhor desempenho obtiveram pontuações mais altas nesse domínio. Outro fator que apresentou uma relação positiva foi a qualidade de vida, uma vez que os alunos mais motivados tendiam a desfrutar de uma alta qualidade de vida. Além disso, a maioria dos alunos com alta motivação nesse domínio obteve resultados normais no SDQ-Por.

No entanto, o domínio da Meta de Performance-Aproximação não demonstrou uma relação significativa com nenhuma das variáveis explicativas. Por outro lado, o

domínio Performance-Evituação estabeleceu uma relação inversa e significativa com a autopercepção da saúde e o desempenho escolar. Portanto, os alunos orientados por essa meta tendiam a avaliar sua saúde de forma menos favorável e a apresentar resultados escolares inferiores.

Além dessas descobertas, o estudo constatou altos níveis de motivação para aprender entre alunos com comportamento pró-social na escola, conforme indicado pelo SDQ-Por. Também foi observado que alunos que avaliaram sua qualidade de vida como alta tinham 2,5 vezes mais chances de exibir uma motivação significativamente alta para aprender em comparação com aqueles que relataram uma qualidade de vida baixa.

Finalmente, notou-se que os alunos que avaliaram sua saúde como boa ou excelente tinham uma probabilidade 92% menor de demonstrar uma evituação significativa de aprendizagem e pontuações mais altas no domínio Performance-Evituação. Na pesquisa, observou-se que a motivação intrínseca, representada pelo domínio Meta Aprender, apresentou a média mais alta entre os alunos. Em seguida, vieram os domínios Performance-Aproximação e, por último, Performance-Evituação.

Uma limitação deste estudo é que ele foi conduzido, em grande parte, com estudantes e com famílias pertencentes a uma mesma classe econômica, no caso, a mais alta. Portanto, seria proveitoso realizar outras pesquisas, envolvendo alunos de diferentes contextos socioeconômicos.

O trabalho de Antunes et al. (2022) buscou analisar a correlação entre as capacidades e dificuldades nos aspectos comportamentais e a motivação para aprender, observando tal associação a partir de gênero, idade e ano escolar nos estudantes do Ensino Fundamental II.

A amostra foi constituída por 124 jovens de 11 a 14 anos, alunos do ensino fundamental de uma escola privada. Sendo 54% do gênero feminino, a maior parcela tinha 11 anos (27,4%) e frequentava o 6º ano escolar (32,2%). Foram retirados do experimento aqueles que não compreenderam os testes aplicados ou com condições de saúde física e mental que impossibilitassem a realização da pesquisa. Dois instrumentos foram aplicados durante a pesquisa: a EMAPRE e o SDQ-Por.

O estudo operou com duas variáveis respostas, as capacidades dos estudantes, medidas pelo SDQ-Comportamento pró-social e as dificuldades medidas

pelo SDQ-Total. Já as variáveis de explicação foram o ano escolar, gênero, idade e motivação para aprender.

Em relação aos resultados, na realização da EMAPRE, a Meta Aprender obteve a maior mediana e média em comparação com as Metas Performance-Evitação e Performance-Evitação. Já em relação ao instrumento SDQ-Por, seja sua classificação total, seja seu comportamento pró-social, a maior parte dos estudantes obteve um escore classificado como normal. De forma destrinchada, os resultados apontados como dentro da norma adotada pelos instrumentos de medida foram 75,8% na Escala de Problemas de Relacionamento com os colegas, 71,8% na Escala Hiperatividade, 72,6% na Escala Problemas de Conduta e 67,7% na Escala Sintomas Emocionais. No que se refere a SDQ-total, os resultados foram normais para 83,1% dos estudantes e no bloco de Comportamento Pró-Social esse número foi de 95,2%.

A análise não revelou nenhuma relação entre as variáveis idade, gênero e ano escolar quando cruzadas com a escala SDQ-Por, seja em seu escore total ou na dimensão de comportamento pró-social. No entanto, os dados indicaram que os problemas emocionais e as dificuldades de relacionamento com os colegas foram mais prevalentes entre os estudantes do gênero feminino em comparação com os do gênero masculino. Isso se refletiu em uma proporção de 66,7% das meninas e 33,3% dos meninos apresentando pontuações fora da normalidade no que diz respeito aos sintomas emocionais. No que se refere às dificuldades nas relações com os colegas, 61,5% das pontuações fora da norma adotada pertenciam a estudantes do gênero feminino.

No que diz respeito à relação entre as duas escalas utilizadas, foi constatada significância estatística entre a Meta Aprender e os Problemas de Conduta. Observou-se que a maioria dos estudantes orientados para a Meta Aprender apresentava resultados normais na escala de Problemas de Conduta do SDQ-Por. Em contraponto, também foi identificada uma associação entre a Meta Performance-Evitação e os resultados anormais na escala de Problemas de Relacionamento com Colegas do SDQ-Por.

Outras relações estatisticamente significativas foram identificadas, especificamente entre o escore total normal do SDQ e a Meta Aprender. No entanto, em relação à Meta Performance-Evitação, observou-se uma associação inversa, indicando que ela estava relacionada a resultados anormais no SDQ.

Adicionalmente, notou-se que, à medida que o desempenho na escala de Comportamento Pró-social melhorava, havia uma tendência maior em direção à Meta Aprender. Ao mesmo tempo, foi observado que os alunos orientados para a Meta Performance-Evitância apresentaram uma proporção significativamente maior de resultados fora da normalidade na escala SDQ-Por.

A pesquisa evidenciou, por meio de sua amostra, uma correlação entre os aspectos comportamentais e a motivação para a aprendizagem em estudantes do Ensino Fundamental, ao cruzar os escores do SDQ-Por com os da EMAPRE. Contudo, o estudo apresenta como limitação a homogeneidade da amostra em termos de dados culturais e socioeconômicos, uma vez que foi conduzido em uma escola privada, o que difere consideravelmente da estrutura educacional brasileira como um todo. Além disso, uma sugestão para pesquisas futuras seria aprofundar a compreensão da maior inclinação do gênero feminino para manifestar problemas de relacionamento com colegas e dificuldades emocionais, especialmente em um grupo mais heterogêneo.

O estudo realizado por Burgos et al. (2021) O estudo teve como propósito investigar a ligação entre o apoio familiar e a motivação, assim como das estratégias de ensino. Adicionalmente, a pesquisa visou determinar se o suporte familiar pode ser identificado como um indicador confiável do emprego desses elementos psicoeducacionais.

Participaram no processo 355 estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental Anos Finais, com idades alternando entre 10 e 16 anos ( $M = 12,6$ ;  $DP = 1,2$ ). Do total, 40% ( $n = 132$ ) eram homens, enquanto 60% ( $n = 213$ ) eram meninas. Todos os alunos estavam matriculados em uma escola de financiamento público no Paraná. No que diz respeito ao ano acadêmico, o 6º ano representava 25,6% ( $n = 91$ ), o 7º ano 34,6% ( $n = 123$ ), o 8º ano 25,1% ( $n = 89$ ) e o 9º ano correspondia a 14,6% ( $n = 52$ ) dos participantes.

No que diz respeito aos instrumentos, foram aplicadas três escalas aos estudantes: o inventário de percepção de suporte familiar (IPSF), desenvolvido e validado por Baptista (2005, 2009), questionário composto por 42 perguntas referentes ao contexto familiar, onde o estudante deve preencher a ocorrência de todas as situações, refletindo sobre acerca de seu ambiente doméstico. Este instrumento de avaliação é dividido em três escalas: Autonomia, Adaptação e Afetivo-

Consistente. Na avaliação e classificação dos resultados do questionário, segue-se o seguinte critério de desempenho. Para desempenho baixo, considera-se uma média entre 0 e 9 pontos na escala Autonomia, entre 0 e 18 pontos na escala de Adaptação, e uma faixa de média de 0 a 21 pontos na escala Afetivo-Consistente. A média total varia de 0 a 53 pontos. Para desempenho médio-baixo, estabelece-se uma média de 10 a 12 pontos na escala Autonomia, de 19 a 21 pontos na escala de Adaptação, de 22 a 28 pontos na escala Afetivo-Consistente, e uma média total variando de 54 a 63 pontos. Para desempenho médio-alto, considera-se uma média entre 13 e 14 pontos na escala Autonomia, entre 22 e 23 pontos na escala de Adaptação, e uma faixa de média de 29 a 33 pontos na escala Afetivo-Consistente. A média total varia de 64 a 70 pontos. Por fim, para desempenho alto, estabelece-se uma média de 15 a 16 pontos na escala Autonomia, de 24 a 26 pontos na escala de Adaptação, de 34 a 42 pontos na escala Afetivo-Consistente, e uma média total variando de 71 a 84 pontos.

A escala de Continuum Infantil: Desenvolvida por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), esse instrumento consiste em 25 itens fundamentados na Teoria da Autodeterminação (TAD) e tem o propósito de compreender as razões pelas quais os alunos frequentam a escola. A ferramenta é composta por cinco subescalas que exploram diferentes aspectos: Desmotivação, Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca com Regulação Identificada, Motivação Extrínseca com Regulação Introjetada e Motivação Extrínseca com Regulação Externa. Nessa ferramenta, a escala é representada por desenhos de construções geométricas cada vez maiores, seguidos pelos números de 1 a 5.

Por último, também foi aplicada a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF): Concebida por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010). Essa escala compreende 31 itens que são classificados em um continuum de Likert variando de zero a três pontos (0 "nunca", 1 "às vezes", 2 "sempre"). A EAVAP-EF é realizada por três subescalas: Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, Estratégias Metacognitivas e Estratégias Cognitivas, além de uma pontuação total.

Em relação aos resultados, no que diz respeito à percepção de apoio familiar, na análise da pontuação global, foi constatada uma média de 54,2 com o desvio padrão de 12,2. Observou-se que a mínima pontuação foi 20, enquanto a máxima aferida atingiu 80, representando uma faixa de pontos atingíveis entre 0 e 84. Isso

indica que a maioria dos alunos obteve uma pontuação maior que a média de 42 pontos.

Também foram avaliadas as estratégias de ensino utilizadas, em que o score total variou de 0 a 62. A média geral dos alunos para essa escala foi de 31,1, possuindo desvio padrão de 9,1. Constatou-se que o escore mínimo foi 8 e máximo de 58 pontos. Portanto, os alunos atingiram pontuações dentro da média prevista, que seria de 31 pontos, isto é, metade do máximo possível.

No que diz respeito à escala que mede a motivação para aprender, o escore poderia oscilar de 0 a 25 pontos em cada uma das cinco subescalas, sendo a de Regulação Identificada aquela com a média mais elevada.

A partir desses resultados iniciais foram realizados exames de correlação estatística, como o de Pearson, buscando aprofundar a análise.

Os pesquisadores encontraram associações negativas e positivas entre a subescala Afetivo-Consistente e todas as escalas de Motivação para Aprendizagem e Estratégias para aprender. Tal efeito também foi observado na relação da subescala Adaptação e a escala geral de Apoio Familiar. Quanto à subescala de Autonomia, as respostas foram significativas em referência à desmotivação e à ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.

Para investigar se o apoio da família é um importante preditor da motivação e das estratégias de aprendizagem, executou-se a Análise de Regressão Linear Simples. Dessa forma, observou-se que o apoio da família total prediz 11% das Estratégias de Aprendizagem Cognitivas, 15% do afastamento de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais e 20% do score total das Estratégias de Aprendizagem. Esses números indicam que os estudantes recebedores de maior suporte da família tendem a utilizar mais Estratégias Cognitivas durante os estudos e menos Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.

A subescala Afetivo-Consistente demonstrou a competência de prever o afastamento de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais em 11%, além da utilização de Estratégias de Aprendizagem Cognitivas em 14% e o score Total de Estratégias de Aprendizagem em 19%. Isso sugere que estudantes que experimentam manifestações mais fortes de carinho dos seus familiares tendem a utilizar menos Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais, adotar mais Estratégias de Aprendizagem Cognitivas e Estratégias de aprendizagem, de maneira geral.

Quanto à subescala Adaptação, ela se mostrou um preditor em 18% do afastamento de Estratégias de Aprendizado Metacognitivas Disfuncionais e em 15% das Estratégias de Aprendizagem Total. Isso indica que estudantes que se adaptam melhor ao ambiente da família tendem a utilizar menos Estratégias de Aprendizado Metacognitivas Disfuncionais e a empregar mais Estratégias de Aprendizagem em geral.

Outra investigação e cruzamento de dados realizados pelos pesquisadores foram da relação do Suporte Familiar e o *Continuum* de Motivação. O Suporte Total Familiar revelou sua capacidade de prever a subescala de Desmotivação em 17%, a Motivação por Regulação Externa em 10% e a Motivação Intrínseca em 12%. Isso sugere que os estudantes que percebem um nível satisfatório de apoio da família tendem a experimentar menos desmotivação no que concerne ao aprendizado. Além disso, eles são incentivados a aprender tanto por incentivos externos quanto pelo prazer intrínseco associado à própria atividade de aprendizado.

Quanto à subescala Afetivo-Consistente, evidenciou-se a habilidade de antecipar a escala de Desmotivação em 14%, a Motivação por Regulação Externa em 10% e a Motivação Intrínseca em 12%. Isso indica que os alunos que experimentam afeto familiar inclinam-se a enfrentar menos desmotivação na hora de aprender. Além disso, eles demonstram maior motivação para estudar, seja por incentivos externos, seja pelo prazer intrínseco que encontram na aprendizagem.

Ao que diz respeito à escala Adaptação do suporte familiar, ela também pode prever a subescala de Desmotivação em 14%. Isso implica que os alunos que se sentem mais adaptados às dinâmicas familiares tendem a experimentar menos desmotivação durante a aprendizagem.

Em relação aos resultados isolados das escalas, no IPSF, os estudantes alcançaram a maior média de pontos na escala de Adaptação. O segundo maior somatório de pontos foi observado na subescala de Afetivo-Consistente, enquanto a pontuação mais baixa foi registrada na subescala de Autonomia, embora ainda tenha ficado acima da média da pontuação realizável.

No tocante à avaliação das estratégias de aprendizagem, a amostra apontou uma média mais alta na subescala de Estratégias Metacognitivas. Quanto à Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais, a média situou-se ligeiramente abaixo da metade da pontuação total. Na subescala de Estratégias Cognitivas, os alunos do experimento obtiveram uma pontuação relativamente baixa.

No âmbito do Continuum Infantil, os estudantes alcançaram a pontuação mais alta na subescala de Motivação Extrínseca por Regulação Identificada. A subescala seguinte em média foi a de Motivação Intrínseca. Posteriormente, a de Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada ficou acima da média da pontuação máxima. A subescala de Motivação Extrínseca por Regulação Externa também obteve uma pontuação acima da metade do máximo de pontos. Quanto à subescala de Desmotivação, embora tenha sido pontuada, ficou um pouco abaixo da média da pontuação provável.

O estudo apresenta algumas limitações importantes, em primeiro lugar, a amostra utilizada foi selecionada por conveniência, o que pode limitar a generalização dos resultados. É necessário realizar pesquisas adicionais que se concentrem na investigação das prováveis diferenças nas apurações com base no gênero dos integrantes, com o propósito de obter uma compreensão mais abrangente dessa questão.

Outra limitação do estudo está relacionada ao método de coleta, os estudantes responderam a um questionário dentro da escola, podendo ter influenciado as respostas devido ao efeito de desejabilidade social. Para futuras pesquisas, seria aconselhável conduzir avaliações por meio de entrevistas, envolvendo tanto os estudantes quanto suas famílias, com o intuito de obter uma compreensão mais desenvolvida e característica da percepção de apoio familiar.

Na pesquisa de Rossi et al. (2020), o objetivo foi verificar a provável relação entre autoeficácia percebida pelo aluno e a sua motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca. Foi realizada também uma investigação sobre a possível existência de diferenças entre os níveis de motivação entre alunos de gêneros distintos e idades diferentes (grupos de 14 a 16 anos e 17 a 19 anos), sendo esses alunos estudantes do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul.

O método foi cunhado buscando a produção uma pesquisa quantitativa, transversal, correlacional e comparativa. Tendo uma amostra de 296 adolescentes de 14 a 19 anos ( $M = 16.03$ ;  $DP = 0.96$ ), sendo 57% meninas. Os estudantes eram (66%) de escolas públicas e (34%) privadas, (48%) do segundo ano, (29%) do terceiro ano e (23%) do primeiro ano, sendo eles oriundos de três cidades ao norte do estado. Apenas estudantes do Ensino Médio até 19 anos participaram do experimento.

Adotou-se como critério de exclusão a não participação de alunos de inclusão, sendo previamente indicados pelos educadores das escolas.

Os participantes foram submetidos a três instrumentos, o primeiro foi a ficha de dados sociodemográficos, em que os alunos forneceram dados como gênero, idade e escolaridade.

Além disso, os alunos preencheram a Escala de Autoeficácia Geral Percebida – EAGP (Sbicigo et al., 2012). Essa escala tem o propósito de avaliar a visão do aluno sobre sua autoeficácia, isto é, a convicção do que o indivíduo mantém acerca das suas habilidades (motivacionais, de conteúdo, sociais e comportamentais) para alcançar uma meta, passar por desafios ou entregar atividades. É composta por um questionário de autorrelato, contendo 10 questões respondidas no formato Likert (de 1 – não é verdade a meu respeito a 4 – totalmente verdade a meu respeito). A pontuação é calculada somando os valores das questões, sem um limiar de referência.

Os participantes também preencheram a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Médio (EMA-EM), desenvolvida por Neves & Boruchovitch (2007), questionário composto por 34 perguntas, avaliadas em uma escala de Likert com três pontos (nunca, às vezes e sempre), destinado a medir a motivação para a aprendizagem de estudantes do Ensino Médio. Esse questionário abrange dois coeficientes distintos: motivação intrínseca (MI) e motivação extrínseca (ME), consistindo em 17 afirmações para cada fator. Os escores totais são calculados somando todas as afirmações para obter uma pontuação geral de motivação, enquanto os escores da MI e ME são obtidos separadamente para medir cada tipo de motivação.

Após a análise dos resultados, observou-se uma correlação fraca e positiva entre a motivação intrínseca e a autoeficácia geral percebida. Por outro lado, constatou-se uma relação negativa e fraca entre a motivação extrínseca e a autoeficácia geral percebida. Além disso, os meninos obtiveram médias superiores em autoeficácia quando comparados às meninas.

Em relação à motivação, às mulheres apresentaram médias mais altas na motivação intrínseca para a aprendizagem em comparação com os homens. Ao mesmo tempo, também se observou o cenário oposto nas médias de motivação extrínseca. Quanto à idade dos alunos, não foram encontradas diferenças

estatisticamente relevantes em relação à influência desse fator na motivação e autoeficácia.

Portanto, de acordo com os resultados, os estudantes com níveis mais elevados de autoeficácia tendem a apresentar níveis mais altos de motivação intrínseca, enquanto aqueles com baixa autoeficácia tendem a ter níveis mais altos de motivação extrínseca.

Os autores apontam como limitações da pesquisa o fato de esta ter se baseado em autorrelatos e nos dados obtidos de um recorte específico de escolas no Rio Grande do Sul. As sugestões feitas incluem a ampliação dos instrumentos de coleta de dados e das variáveis estudadas, a inclusão do preenchimento por parte dos pais e professores e o aumento da quantidade, faixa etária e origem dos participantes.

Outro estudo, de Santos et al. (2018), buscou compreender a relação existente entre a motivação para o aprendizado e a compreensão de leitura nos estudantes do ensino fundamental. Outro objetivo foi o de mapear possíveis diferenças entre as variáveis ano escola e sexo.

O universo foi composto de 169 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em oito turmas distintas de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Da amostra, 49,1% eram do sexo masculino e 50,9% do sexo feminino, possuindo idades entre 11 a 17 anos ( $M= 12,79$ ;  $DP= 1,201$ ).

Para esse grupo, os instrumentos aplicados foram o Teste de Cloze, em uma versão adaptada e validada para alunos de Ensino Fundamental Anos Finais. Esse teste consiste na utilização de um texto em que algumas palavras foram excluídas. A tarefa do aluno é de preenchê-las a partir de uma lista de vocábulos recebida, os estudantes recebem um ponto por acerto e zero pelo erro ou espaço em branco.

Além disso, os estudantes realizaram a EMAPRE – Escala da Avaliação da Motivação para a Aprendizagem.

Os resultados encontrados foram de correlação significativa e positiva, entre a meta aprender e o Teste de Cloze. Em contramão, aferiu-se uma correlação negativa significativa entre Cloze e as outras duas metas. Sendo assim, os alunos com maiores médias de compreensão de leitura possuíam maiores pontuações na meta de aprendizado e menores em performance-avoidance e performance-approach. Além disso, não foram encontradas diferenças estatísticas relevantes entre os resultados

dos diferentes sexos, apenas entre a meta performance-aproximação, em que a média dos meninos foi maior do que a das meninas.

Os resultados apontaram uma relação significativa entre a motivação para aprendizagem e a compreensão de leitura. Os que melhor compreendem textos são os mais motivados para aprender, enquanto aqueles que tem menor compreensão possuem motivação voltada às metas performance evitação e aproximação. Ademais, os alunos que obtiveram menor desempenho no teste de Cloze foram aqueles com maiores médias na meta performance-evitação. Enquanto isso, os alunos com maiores médias na meta performance-aproximação, aferiram desempenho negativo no teste de compreensão de leitura.

As autoras pontuam que a maior e única diferença encontrada entre os sexos foi que os meninos possuem, em linhas gerais, a motivação orientada para fatores extrínsecos. Além do mais, as diferenças em relação a sexo não foram estatisticamente significativas.

Por fim, concluiu-se que os alunos demonstraram motivação para aprender, já que a maior pontuação encontrada nos testes foi da meta-aprender. Dessa forma, a compreensão de leitura foi identificada como importante constructo para ser desenvolvido visando o desenvolvimento dos estudantes e de sua motivação a longo prazo.

Como próximos passos, as autoras sugerem estudos que se aprofundem sobre as suspeitas de que os meninos são motivados extrinsecamente e o porquê desse fenômeno ocorrer.

A pesquisa de Paiva et al (2018) buscou compreender as orientações motivacionais dos estudantes de Ensino Médio Regular e Técnico em relação à Física. Participaram do estudo 1155 alunos de instituições de São Paulo e Minas Gerais, desse número, 52% (n = 601) eram de escolas do Ensino Regular Públicas, 15% (n = 175) do Ensino Regular Privado e 33% (n = 379) do Ensino Técnico. Sobre o grau de formação, 17% (n = 201) cursavam a 1ª série, 31% (n = 353) a 2ª série, 46% (n = 533) na 3ª série e 6% (n = 68) na 4ª série. Em relação ao sexo, 46% (n = 526) eram do masculino e 54% (n = 629) do feminino.

Os pesquisadores aplicaram a EMADF – Escala de Motivação: Atividades Didáticas de Física, esse instrumento é composto por uma pergunta norteadora inicial “Por que eu faço as atividades nas aulas de Física?”, acompanhada por um bloco de

50 perguntas que abarcam o *continuum* motivacional da teoria da autodeterminação. Tais afirmativas foram organizadas no modelo escala do tipo Likert, em que o participante indica sua concordância com o item, de um a cinco pontos (Clement, 2013).

Após a realização do levantamento com a escala, seis fatores foram identificados, desde a motivação intrínseca (INTRI), motivação identificada (IDENT), motivação introjetada (INTRO), motivação extrínseca por regulação externa por recompensas sociais (RERS) e por regras punições (RERP), além da desmotivação (DESM). A partir dessa separação, obtivemos um resultado com maiores médias nos fatores de motivação intrínseca e extrínseca por regulação identificada, enquanto as menores médias observadas foram em motivação extrínseca por recompensas sociais e desmotivação.

De modo geral, os alunos demonstraram na pesquisa uma regulação autodeterminada, como demonstraram as medias superiores em motivação intrínseca e identificada, tais resultados são aderentes com a literatura. Dados semelhantes são encontrados em outras pesquisas da área para estudantes do Ensino Médio.

Por último, no tópico dos resultados, temos o trabalho de Battistel et al. (2022), cujo objetivo principal foi investigar a avaliação que os alunos fazem de certas estratégias didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula, abordando tanto a perspectiva motivacional quanto a eficácia dessas estratégias. A distinção aqui é que este estudo não se baseou em escalas, mas na adoção de uma abordagem diferente, qualitativa e descritiva. O objetivo dos pesquisadores era esclarecer os fenômenos e as ideias expressas pelos participantes em seus discursos. Para trabalhar com esse material, foi empregada a técnica conhecida como Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin.

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BATTISTEL et al., 2022 apud BARDIN, 2007, p. 37).

Para conduzir o trabalho sob essa abordagem, é empregada uma triangulação de dados que envolve estudos de semântica, de semiótica, de narração, de discurso, de conteúdo e também de dados estatísticos, como escalas. Esse processo de combinação de múltiplas fontes de dados é denominado triangulação, visando obter um entendimento amplo e aprofundado do fenômeno em estudo.

A estratégia adotada para realizar essa triangulação no estudo de Battistel et al. (2022) envolveu a aplicação de um questionário composto por 11 perguntas fechadas. Nesse questionário, os alunos avaliaram os cinco métodos de ensino mais frequentemente utilizados por professores de Física. As dez primeiras questões diziam respeito à avaliação de cada um desses métodos, tanto em relação ao nível de motivação que eles geram para o estudo da matéria quanto à eficácia no processo de aprendizado. O questionário foi elaborado em uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (pouco motivante/eficiente) a 5 (extremamente motivante/eficiente). Já a última questão, também se baseou nessa escala. Os estudantes foram instruídos a classificar em ordem os cinco métodos, tanto em termos de motivação quanto de eficácia, atribuindo notas de 1 (menos motivante/eficiente) a 5 (mais motivante/eficiente).

Por outro lado, a parte qualitativa do estudo proporcionou espaços para que os participantes pudessem expressar suas opiniões sobre cada um dos métodos de ensino utilizados pelos professores, permitindo uma apreciação individualizada de cada um deles.

Esse material foi aplicado e coletado em uma escola pública do Rio Grande do Sul, o universo foi de 98 alunos do 2º ano do Ensino Médio.

Após a análise estatística quantitativa, os resultados revelaram que, na visão dos estudantes, o método mais motivador é a aula prática no laboratório, seguida pela aula expositiva com o uso do quadro. Enquanto isso, o método considerado mais eficaz foi a aula de resolução de problemas e exercícios, seguida da aula expositiva com o uso do quadro.

Posto isso, realizou-se uma análise dos dados qualitativos, em busca de interpretar melhor o contexto e os dados, a partir das concepções dos estudantes. O descoberto foi que, do ponto de vista motivacional, a aula no laboratório foi bem valorizada por alguns fatores, como a promoção de atividades diferenciadas, interativas, empolgantes, com muita interação, efetuadas em locais diferenciados e promotoras da relação teoria e prática. Também no ponto de vista motivacional, a aula

expositiva com o uso do quadro foi bem avaliada por promover a interação, conversa, diálogo e participação dos estudantes, facilitando, assim, a parte do estudo individual em casa, com base no caderno construído durante a aula.

Já em relação à eficiência, a análise indicou que a aula de resolução de problemas e exercícios é compreendida como um norte e encaminhamento do conteúdo para provas e testes, indicando como os conteúdos desenvolvidos vão ser exigidos, promovendo a prática, compreensão e resolução das questões. A aula expositiva com o quadro foi considerada eficiente por possuir o suporte e mediação do professor, executando resumos, exercícios e anotações com ele.

De modo geral, as atividades que estimularam intrinsecamente os estudantes são aquelas que dialogam com sua satisfação pessoal, possuindo fatores de descontração, como brincadeiras, interação com a turma e um caráter de novidade, diferenciando-se da rotina escolar e aulas estáticas tradicionais, em que os alunos são passivos no processo de aprendizagem. Em complemento, quanto maior a diferença entre o local da atividade e a sala de aula tradicional, maior será o nível de atenção e empolgação com a atividade proposta. Além disso, a associação de imagens, pinturas, quadros, textos e outros recursos audiovisuais é benéfica e ajuda na retenção da atenção e interesse dos alunos.

Soma-se a esse ponto que a promoção de atividades dinâmicas, de entretenimento, diferenciadas e lúdicas são cruciais no nível de motivação e de participação dos alunos, aumentando, desse modo, as chances de a aprendizagem acontecer, tal experiência pode ser visual, sensorial, um desafio cognitivo ou até eventos surpresas. Ademais, os alunos sentem-se realizados quando participam dessas atividades que fogem do padrão e ficam felizes quando concluem tarefas novas e desafiadoras.

Uma outra característica das atividades que estimula a motivação intrínseca e aumenta a adesão está relacionada ao aspecto social. Isso se deve ao fato de que o senso de pertencimento desempenha um papel fundamental nas teorias motivacionais. Esse sentimento pode ser cultivado por meio do trabalho em equipe e em suas diversas dimensões, como a cooperação, a resolução de dúvidas, a divisão, o afeto e a interação entre os colegas. Nesse contexto, o apoio do professor e a criação de atividades cuidadosamente planejadas e adaptadas a um grupo específico de alunos desempenham um papel crucial.

Um aspecto que se mostrou fundamental no desenvolvimento da motivação intrínseca é a maestria, o sentimento de motivação para ir mais a fundo, buscando domínio e competência nos conteúdos. Para auxiliar nesse processo, segundo os estudantes, os professores têm de estimular a resolução, entendimento, compreensão e treino dos exercícios por parte deles, além de aplicar as teorias na prática. Soma-se a esse aspecto a aprendizagem com os próprios erros, analisando o que foi feito e buscando a melhoria, dessa forma, colocando-se no centro do processo de aprendizagem, desenvolvendo também mais autonomia nas suas decisões e resolução de problemas.

O outro tipo de motivação, a extrínseca, manifesta-se na fala dos alunos trazendo outros elementos do processo de aprendizagem, como as avaliações. Segundo os estudantes, a preocupação com elas faz com que os alunos participem mais das aulas, anotem e resumam o conteúdo, mantenham resumos, material completo e retomem as aulas assistidas, já que sentem a necessidade de estarem preparados, pensando no resultado, especialmente nas matérias que possuem maior dificuldade.

Apesar de os alunos, de maneira geral, apresentarem orientações motivacionais diferentes, observou-se como a sala de aula é determinante para a motivação dos estudantes no processo de aprendizagem e que diversos dos procedimentos pedagógicos avaliados nesse estudo são utilizados em outras matérias do Ensino Médio.

Com o intuito de aprofundar a pesquisa neste campo e contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na área, os autores sugeriram que se realizem estudos que avaliem estratégias de ensino e aprendizagem. Esses estudos podem abranger uma variedade de recursos e métodos, com o objetivo de medir o impacto positivo que tais abordagens podem ter na motivação dos alunos e na promoção da aprendizagem significativa.

Após a descrição dos sete artigos acima, podemos observar que eles trouxeram resultados relevantes para o cenário dos últimos cinco anos de pesquisa em motivação no cenário brasileiro. Avançamos na discussão desses dados no tópico seguinte.

## 5. Discussão

Os resultados apresentados nos trouxeram uma série de dados relevantes para abordar, realizaremos esse desenvolvimento nas linhas abaixo.

A compreensão de leitura é inquestionavelmente um dos pilares fundamentais para o processo de aprendizagem. Seu impacto vai muito além da mera decodificação de palavras. Na verdade, uma compreensão eficaz da leitura é um facilitador-chave para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Quando os alunos dominam essa habilidade, tornam-se capazes de assimilar informações, contextualizá-las e construir um conhecimento sólido e significativo. A compreensão de leitura permite que os estudantes se envolvam com o conteúdo de maneira crítica, fazendo conexões entre ideias, identificando temas e mensagens subjacentes e, assim, transformando a leitura em uma ferramenta poderosa para a aquisição de conhecimento. Portanto, o desenvolvimento de habilidades sólidas de compreensão de leitura é um objetivo central em educação, pois é um catalisador crucial para o sucesso em todas as áreas de aprendizado dos alunos.

Podemos observar a compreensão de leitura como esse catalisador crucial também em relação à motivação para aprendizagem. Segundo o estudo de Santos et al (2018), os resultados revelam que existe uma relação significativa entre esses construtos. Observa-se que os alunos que obtêm um desempenho superior nos testes de compreensão de leitura demonstram uma tendência a uma motivação mais acentuada para a aprendizagem. De maneira similar, os alunos que apresentam pontuações mais baixas nos testes de compreensão de leitura tendem a se direcionar para as metas performance-aproximação e performance-evitação, possuindo, então, níveis maiores de motivação extrínseca.

Esses resultados são fortalecidos pelo estudo de Zenorini, Santos e Monteiro (2011) acerca da motivação e do desempenho escolar dos estudantes de Ensino Fundamental. Estudantes que obtêm desempenho escolar satisfatório demonstram uma motivação mais elevada para a aprendizagem. Isso significa que eles evidenciam um genuíno interesse e satisfação ao se dedicarem às tarefas escolares, engajando-se em atividades desafiadoras com empenho. Vale ressaltar que a competência na compreensão de leitura tem sido consistentemente associada a um desempenho acadêmico positivo.

Na análise correlacionada entre a compreensão de leitura e as metas de realização, no trabalho de Santos et al (2018), os alunos direcionados para a meta de performance-avoidance obtiveram a pontuação mais baixa no teste de Cloze em comparação com toda a amostra. Esse resultado é corroborado pelo estudo acerca das metas de realização de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Monteiro e Santos (2011), em que foi identificada a preponderância da orientação para a meta performance-avoidance. Alunos que seguem essa meta frequentemente experimentam preocupações negativas quando confrontados com desafios e com dificuldades no ambiente acadêmico, resultando em ansiedade e, conseqüentemente, em baixo rendimento escolar.

Em relação a outra meta de realização, performance-approach, os estudantes que exibiram orientação para essa meta tiveram um desempenho ruim no teste de Cloze. Nesse ponto em específico, existe uma divergência entre a literatura, Alcará e Santos (2013) defendem, em seu artigo, que os estudantes direcionados à meta performance-approach geralmente alcançam resultados positivos, porém a motivação predominante associada a essa é a manifestação para os pares de sua competência. Por outro lado, o trabalho de Bzuneck (2001) defende o ponto que mesmo os estudantes com alta motivação podem ter um desempenho acadêmico insuficiente quando carecem de habilidades intelectuais indispensáveis para o aprendizado.

Na análise do desempenho nos dois testes em relação ao gênero, as meninas exibiram um melhor resultado na maioria dos itens avaliados, embora não tenham surgido diferenças substanciais. Apenas no que se refere à meta performance-approach, as pontuações dos meninos revelaram-se consideravelmente superiores às das meninas, e essa ocorrência também foi identificada no estudo de Middleton et al (2004).

No estudo de Santos et al (2018), apenas a meta performance-approach da EMAPRE revelou diferenças significativas ao ser analisada em relação ao ano escolar. De forma notável, os alunos do 6º ano alcançaram pontuações mais elevadas nessa meta, destacando-se de maneira significativa em relação aos demais. Uma possível explicação para esse resultado é que os alunos nas séries iniciais podem estar mais motivados em relação aos assuntos escolares, uma vez que estão iniciando o segundo ciclo do Ensino Fundamental, marcando o começo de uma nova etapa em sua jornada educacional.

Além disso, no mesmo estudo, os estudantes demonstraram motivação para seus estudos, sendo que a orientação motivacional com a maior pontuação identificada foi a meta aprender, acompanhada pela meta de performance-aproximação e, por fim, a meta de performance-evitação. Contudo, é fundamental salientar que esse resultado pode estar associado à influência da deseabilidade social. Nesse cenário, os estudantes, ao responderem a esse tipo de avaliação, tendem a fornecer respostas socialmente aceitáveis, em vez de expressar fielmente sua situação real em relação aos estudos e às dificuldades enfrentadas.

Segundo consenso em nossos artigos trabalhados, os alunos participantes das pesquisas demonstraram uma regulação autodeterminada e são em maioria intrinsecamente motivados. Essa estatística corrobora com o dado de outras pesquisas com alunos do Ensino Médio (Clement et al., 2014; Schacchetti et al., 2014; Paiva et al., 2018). Além disso, alunos orientados à motivação intrínseca são associados a um padrão de comportamento propício à aprendizagem, com características de esforço, de atenção, de proatividade, de persistência, de controle emocional e de maior permanência no ambiente escolar (Boruchovitch et al., 2010; Hardre e Reeve, 2003; Vallerand et al., 1997).

No trabalho analisado de Fernandes e Lemos (2020), o domínio da Meta Aprender obteve maiores scores na avaliação dos estudantes, sendo o domínio atrelado à motivação intrínseca. Esse resultado foi seguido pelo domínio Meta Performance-Aproximação e depois pelo domínio Meta Performance-Evitação. O estudo de construção e validação dessa escala, a EMAPRE, de Zenorini e dos Santos (2010), revelou uma conexão significativa e positiva entre o domínio Meta Aprender e Meta Performance-Aproximação, enquanto uma correlação negativa surgiu com o domínio Meta Performance-Evitação. Em contraste, o domínio Meta Performance-Aproximação exibiu associação com os outros dois domínios. Essa descoberta sugere que os estudantes podem precisar ou optar por adotar várias metas de aprendizagem simultaneamente, dependendo de suas experiências na escola.

O domínio Meta Aprender apresentou uma correlação inversa com a idade e com o ano escolar dos estudantes, sugerindo que, à medida que os alunos envelhecem e progridem nos anos de escola, pode ocorrer uma inadequação entre suas estratégias de aprendizado e as abordagens pedagógicas. Além disso, essa relação também apontou uma associação entre o domínio "Meta Aprender" e o desempenho escolar, bem como com a qualidade de vida (QV), indicando que os

alunos mais motivados tendem a obter um melhor desempenho escolar e a ter uma QV mais alta (Fernandes e Lemos, 2020).

Enquanto isso, uma pesquisa realizada com estudantes universitários na Colômbia em 2016 não encontrou correlações entre qualidade de vida (QV), fatores sociodemográficos e desempenho acadêmico, porém identificou uma relação inversa entre o desempenho escolar e a idade, bem como a classe social dos estudantes. Isso sugere que, em geral, alunos mais novos e pertencentes a estratos sociais mais baixos tendem a ter um desempenho acadêmico melhor. Uma possível explicação para esse fenômeno é que esses estudantes percebem a educação como uma oportunidade de melhorar suas condições de vida de maneira abrangente (Brito-Jiménez e Palacio-Sañudo, 2016).

Além disso, no trabalho de Degoy e Berra (2018), a conexão entre a qualidade de vida (QV) relacionada à saúde e o rendimento escolar foi igualmente constatada em uma pesquisa que envolveu crianças com idades entre 9 e 12 anos, matriculadas em escolas financiadas pelo setor público na cidade de Córdoba, Argentina. As crianças que apresentaram melhor desempenho nas atividades escolares também obtiveram pontuações superiores nos aspectos psicossociais da QV, o que fortalece a hipótese de uma ligação entre as condições sociais e psicológicas e o desempenho acadêmico.

Na análise de regressão logística múltipla do domínio Meta Aprender, observou-se que os estudantes que classificaram sua qualidade de vida (QV) como alta apresentaram 2,5 vezes mais probabilidade de ter uma motivação elevada para a aprendizagem em comparação àqueles que avaliaram sua QV como baixa (Fernandes e Lemos, 2020). Esse resultado corrobora com a pesquisa de Rathmann et al (2018), realizada com alunos do 7º ano, com idades entre 12 e 13 anos, que revelou uma ligação entre o desempenho escolar e o bem-estar, destacando que os alunos com um desempenho acadêmico mais fraco demonstraram uma menor satisfação com suas vidas.

Sobre o domínio Meta Performance-Evitância e sua associação inversa com as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico e à autopercepção de saúde, apresentaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa. Além disso, os alunos que avaliaram positivamente sua saúde, classificando-a como boa ou excelente, apresentaram uma probabilidade 92% menor de evitar a aprendizagem em comparação àqueles que classificaram sua saúde como ruim ou regular. Assim, a

percepção positiva da saúde atuou como um fator de proteção, uma vez que o domínio Meta Performance-Evitação está correlacionado com uma menor motivação para aprendizagem.

Tal resultado reforça os achados do estudo de Edgar et al (2019) conduzido com estudantes universitários australianos. Esse estudo demonstrou que a motivação intrínseca e a confiança no processo de aprendizagem estão correlacionadas positivamente com o desempenho acadêmico e o bem-estar psicossocial dos alunos. O aluno que se abstém de aproveitar oportunidades que favorecem a aquisição de conhecimento geralmente revela uma falta de confiança em si mesmo, uma autoestima reduzida e condições psicológicas desfavoráveis. Isso acaba prejudicando não apenas o seu desempenho individual, mas também a sua capacidade de contribuir para o grupo. Outro estudo que valida esses dados é o de Kantomaa et al (2016), realizado na Finlândia, que englobou 8.061 estudantes de 16 anos, identificou uma correlação positiva entre saúde, envolvimento em atividades físicas, autoconfiança, autoconceito e desempenho acadêmico. Essa relação parece ser influenciada positivamente pela melhoria das funções cognitivas e executivas.

No estudo de Burgos et al (2021), foi conduzida uma pesquisa com o objetivo de examinar a relação entre o suporte familiar, as abordagens de aprendizagem e a motivação para o processo de aprendizagem, como também para determinar se o apoio familiar pode prever o emprego desses fatores psicoeducacionais. Os resultados revelaram que os alunos participantes do estudo tinham uma percepção positiva do apoio familiar. Adicionalmente, constatou-se uma ligação entre a percepção de suporte familiar, a motivação e a aplicação de estratégias de aprendizagem. Igualmente, verificou-se um nível de interligação entre esses elementos.

No resultado da aplicação do IPSF nesse projeto, foram aferidas pontuações positivas nas subescalas de Adaptação, Afetivo-Consistente e Autonomia. Segundo o trabalho de Baptista (2005, 2009), a partir desses resultados, pode-se afirmar que os alunos incluídos na amostra apresentam perspectivas favoráveis em relação às suas famílias, o que inclui respeito, conversa, aceitação e outras atitudes edificantes. Além disso, essas evidências indicam que os estudantes enxergam seus familiares como carinhosos e interessados em seu desempenho escolar. Ademais, é notável a presença de regras familiares claras, comportamento consistente, comunicação

eficaz, interações respeitadas e outros aspectos positivos. Por último, os familiares também parecem valorizar o espaço de cada um e desfrutar de liberdade mútua.

Quanto à análise das estratégias de aprendizado, a amostra revelou um desempenho positivo na subescala de Estratégias Metacognitivas. Isso sugere que os estudantes possuem a habilidade de refletir com relação ao próprio processo de pensamento, bem como de selecionar e aplicar ações de forma apropriada durante o seu processo de aprendizado. No que diz respeito à subescala de Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas disfuncionais, o intermédio ficou ligeiramente abaixo da marca de 50%, apontando que os alunos ocasionalmente podem recorrer a essas estratégias disfuncionais durante os estudos, embora isso seja raro. Entretanto, na subescala de Estratégias Cognitivas, no que diz respeito ao planejamento dos estudos, à retenção e à elaboração de informações, os estudantes na amostra apresentaram uma pontuação inferior.

Esse resultado é negativo, visto que essas estratégias desempenham um papel essencial na obtenção do conhecimento e na solidificação do processo de aprendizado no ambiente escolar (Dembo, 1994; Boruchovitch, 1999).

Por fim, nos resultados da medida de Continuum Infantil, os alunos alcançaram a mais elevada nota na subescala Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, seguida pela Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca por Regulação Introjada, Motivação Extrínseca por Regulação Externa e, por fim, a Desmotivação. Conforme os trabalhos de Bzuneck et al (2015) e Rufini et al (2011), esses resultados validam que os alunos participantes das pesquisas, de uma maneira geral, são capazes de reconhecer o valor de uma determinada tarefa e são motivados pela satisfação que as atividades escolares proporcionam.

Ao que se refere às relações entre as escalas de Suporte Familiar e Estratégias de Aprendizagem, as subescalas Adaptação, Afetivo-Consistente e a pontuação total do IPSF apresentaram correlações com todas as subescalas da EAVAP-EF. Em tais achados, corroborados pelo estudo de Dembo (1994), podemos deduzir que o estudante que identifica a presença de afeto com os seus familiares observa condutas positivas e experimenta liberdade na interação com os membros, como também está mais propenso a adotar estratégias de aprendizagem eficazes. Além disso, evita momentos de dispersão e demonstra um maior número de atitudes e pensamentos que favorecem a obtenção e o recobrimento eficiente das informações.

Já sobre as correlações do Continuum de motivação e o apoio familiar, obtivemos de resultados relevantes, a falta de relação significativa entre a subescala de Desmotivação e a Autonomia. Adicionalmente, é importante destacar que a Desmotivação, assim como a motivação por regulamentação externa e introjetada mostraram correlações negativas com as subescalas Afetivo-Consistente e Adaptação. De outra forma, os resultados trouxeram associações positivas e estatisticamente significantes entre a motivação intrínseca e a motivação associada às subescalas de Adaptação, Autonomia e Afetivo-Consistente do IPSF.

Segundo Ryan e Deci (2017), Baptista (2005, 2009) e Maieski et al. (2017), esses resultados indicam que, à medida que os alunos percebem maior carinho e atitudes positivas no seio de suas famílias, eles tendem a estar menos suscetíveis à desmotivação ou à regulação de suas motivações por fatores externos. Além disso, aqueles alunos que sentem identificação com as atividades, e encontram motivação intrínseca para realizá-las geralmente percebem de seus familiares condutas afirmativas, demonstrando afeto e promovendo um ambiente de maior liberdade e privacidade dentro do contexto familiar. Por fim, é relevante notar que, no contexto do Ensino Fundamental, existe uma forma de autonomia limitada. Isso significa que, conforme o aluno demonstra atitudes corretas no tocante a seu processo de aprendizagem, ele é incentivado e reconhecido pela família, podendo estar associado a um aumento na autonomia, abrangendo aspectos como vida privada e independência, entre outros.

Por fim, no estudo de Burgos et al. (2021), foram conduzidas análises de regressão, identificando índices de predição relevantes. No que se refere ao Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) e ao Continuum Infantil, destacou-se uma relação preditiva entre a pontuação total na escala de suporte familiar e as subescalas de Desmotivação, Motivação Extrínseca e Motivação Intrínseca. Isso sugere que, em certa medida, o suporte familiar pode antecipar a desmotivação dos estudantes e suas motivações extrínsecas. Além disso, pode prever a realização de atividades pelo prazer intrínseco, destacando a importância do suporte familiar como um fator significativo na aprendizagem e, portanto, no êxito acadêmico (Castro et al., 2016; Roksa e Kinsley, 2019)

Outrossim, a subescala de Afetivo-Consistente no Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) demonstrou a competência de, até certo ponto, prever as subescalas de Desmotivação, Motivação por Regulação Externa e Motivação

Intrínseca. O que implica que estudantes que percebem apoio e afeto com seus familiares tendem a experienciar menor desmotivação. Eles realizam tarefas não apenas por recompensas externas, mas também pela satisfação intrínseca derivada dessas atividades. A subescala de Adaptação também revelou uma relação de previsão com a Desmotivação, dentro de certos limites. Isso destaca a conexão entre comportamentos familiares positivos, como aceitação e respeito, e os traços motivacionais dos alunos na amostra da pesquisa (Ryan e Deci, 2017).

Por último, o Inventário de Percepção de Suporte Familiar validou ser um preditor de cerca de 20% na adoção de estratégias de ensino. Conforme Boruchovitch (1999), isso implica em afirmar que, de certa forma, os estudantes que percebem o apoio de suas famílias têm uma tendência a utilizar essas estratégias na escola, podendo favorecer um ensino mais eficaz e descomplicada. Outros resultados de previsão relacionados às estratégias apontaram que a subescala de Afetividade-Consistente também apresentou um grau de previsão para a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, Estratégias Cognitivas e os pontos totais das estratégias. Da mesma forma, a subescala de Adaptação revelou índices de previsão para a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais e a pontuação total das estratégias. É importante destacar que essas informações, embora relevantes, são uma contribuição inicial para a literatura científica e devem ser interpretados com prudência.

O estudo de Antunes et al (2022), que visou estudar a relação entre os aspectos comportamentais e a motivação para aprender dos estudantes, demonstrando a vinculação significativa entre Problemas de Conduta e Meta Aprender, bem como entre Problemas de Relacionamento com os Pares e a Meta Performance Evitação. Além disso, observou-se uma relação entre Meta Aprender e a Classificação Total do SDQ categorizada como normal, enquanto a Meta Performance Evitação mostrou correlação com a Classificação Total do SDQ categorizada como anormal.

A inclinação notável dos alunos em direção à Meta Aprender revelou uma propensão mais acentuada para uma motivação intrínseca. Essa, conforme documentado na literatura, associa-se a um desempenho acadêmico superior e comportamentos menos indicativos de ansiedade clínica. Tais alunos são frequentemente reconhecidos pelos professores como aprendizes dedicados, exibindo elevado autoconhecimento acadêmico e controle geral. Esse padrão sugere uma correlação positiva entre a orientação motivacional dos alunos e indicadores

positivos de sucesso acadêmico e bem-estar psicológico (Paiva e Boruchovitch, 2010). Pesquisas adicionais indicam que, à medida que o estudante cultiva uma autoeficácia mais robusta, adquire uma maior habilidade na gestão emocional, resultando em uma otimização do processo de aprendizagem. Ademais, esses estudos destacam os hábitos de vida saudáveis como fatores significativos no impulsionamento da motivação acadêmica (Zonatto et al, 2020; Trigueros et al, 2019).

Soma-se a isso o trabalho de Bueno et al (2007), em que os jovens que exibiram uma inclinação maior para a Meta Aprender demonstraram uma redução nos Problemas de Conduta.

Enquanto isso, a inclinação a Meta Performance-Evitância está relacionada a problemas psicológicos, ao baixo desenvolvimento e ao desinteresse acadêmico. Esse processo pode ser verificado no estudo de Bryant et al (2020), desenvolvido em um Centro de Atenção, Aprendizagem e Memória afiliado à Universidade de Cambridge, no Reino Unido. Esse estudo envolveu uma amostra mista de estudantes com dificuldades educacionais, incluindo aqueles com transtornos ou não. A pesquisa estabeleceu uma relação entre duas escalas, SDQ e RCADS-P (Revised Child Anxiety and Depression Scale - RCADS), centrando-se na avaliação da ansiedade e dos transtornos depressivos em crianças. Os resultados indicaram que uma parte considerável da amostra manifestou comportamento atípico no SDQ, especialmente na escala de sintomas emocionais (49%). Além disso, constatou-se que estudantes com sintomas mais acentuados de emoções e hiperatividade apresentaram maior propensão a problemas relacionados à ansiedade e depressão.

A inclinação marcante para a Meta Aprender era um resultado previsto, considerando que se trata de uma amostra sem relatos de transtornos escolares. Isso está em consonância com a literatura, que destaca que motivações mais positivas e duradouras não apenas podem decorrer de dificuldades escolares, mas, em muitos casos, podem anteceder tais desafios (D'Abreu, 2010).

Outro ponto sensível na motivação dos alunos é a relação deles com os professores. Segundo o estudo de Bzuneck e Sales (2011), a percepção que o discente tem de si mesmo é, em parte, formada pelo *feedback* dos educadores. Em resposta a essa crença docente, os alunos manifestam comportamentos diversos, expressando irritação, retraindo-se ou buscando ativamente desafios, conforme observado nas atitudes prevalentes na Meta Aprender. Isso destaca que essa inclinação é moldada pelo contexto educacional. Em instituições de Ensino Superior,

pesquisas indicam que a motivação é sensível à dinâmica do ambiente e à abordagem dos mestres nas atividades acadêmicas. Sublinha-se que conceder liberdade para discutir dúvidas, interagir com colegas e dialogar com os docentes contribui para que os estudantes enfrentem com êxito os desafios de aprendizado, aumentando o envolvimento nas tarefas. Estimular a autonomia do estudante, aliada às outras necessidades psicológicas básicas, promove um desenvolvimento mais robusto da motivação intrínseca.

Por fim, é importante ressaltar que os progressos obtidos pelo trabalho de Burgos et al (2021) proporcionam uma compreensão mais aprofundada das relações entre os aspectos comportamentais e a motivação para aprender. Isso se destaca, uma vez que há poucos estudos que abordam essa triangulação, especialmente utilizando os protocolos EMAPRE e SDQ, e englobando a faixa etária mencionada nesse contexto.

Já outros estudos, como o de Rossi et al. (2020), verificaram a correlação positiva entre a motivação intrínseca e autoeficácia, contrapondo-se a uma correlação negativa e frágil entre motivação extrínseca e autoeficácia. Além disso, evidenciam disparidades de gênero tanto na autoeficácia quanto na motivação, embora não se observem diferenças estatisticamente significantes por faixa etária nos construtos examinados. Conforme os resultados, adolescentes dotados de maior autoeficácia tendem a manifestar maior motivação intrínseca, enquanto aqueles com baixa autoeficácia têm maior propensão à motivação extrínseca.

Outras pesquisas confirmam esses achados. Nos estudos de Rodrigues e Barrera (2007) e Martinelli e Sassi (2010), observa-se que indivíduos com uma autoeficácia mais desenvolvida estão propensos a manter uma motivação sólida para alcançar o sucesso em suas empreitadas. Eles encaram os desafios de maneira positiva, impulsionados por crenças otimistas que permeiam suas perspectivas.

No que tange à faixa etária, os resultados deste estudo não revelaram associações significativas, seja para a autoeficácia, seja para a motivação em adolescentes. Sendo esse ponto pouco pacífico para a literatura da área, alguns autores indicam influências significativas da idade na motivação, enquanto outros sugerem que estatisticamente essa influência não é relevante, essa divergência inspira maiores investigações sobre a idade como variável na motivação e autoeficácia dos alunos (Paiva e Boruchovitch, 2010; Pansera et al., 2016).

Em relação à temática de gênero, no estudo de Rossi et al. (2020), constatou-se que os meninos exibiram uma autoeficácia superior em comparação com as meninas. Uma possível explicação para essa discrepância pode ser atribuída ao papel de gênero. De maneira tradicional, o papel associado às meninas e mulheres está vinculado à passividade e serviço, ao passo que o papel atribuído aos meninos e homens está relacionado à atitude e domínio. Portanto, é plausível inferir que o papel de gênero atribuído a cada sexo pode influenciar a percepção de autoeficácia. Esse achado está em consonância com pesquisas anteriores que obtiveram resultados similares, como os trabalhos de Baptista et al. (2008) e Lopes e Teixeira (2012).

Também no estudo de Rossi et al. (2020), as participantes do gênero feminino evidenciaram uma motivação intrínseca mais pronunciada, enquanto os participantes do gênero masculino revelaram uma motivação extrínseca mais marcante. Esses resultados estão alinhados com as conclusões de Paiva e Boruchovitch (2010), em que as alunas exibiam índices mais baixos de reprovação e uma motivação intrínseca mais robusta, enquanto os alunos apresentavam uma taxa de reprovação mais elevada e uma motivação mais orientada para fatores externos. Nesse cenário, a motivação extrínseca dos estudantes do gênero masculino sugere que eles acreditavam que o desempenho acadêmico inferior poderia ser atribuído à relação desfavorável com os professores ou a outros fatores que não estavam diretamente relacionados a eles mesmos.

Os resultados que evidenciam que as meninas apresentaram menor autoeficácia e maior motivação intrínseca, ao passo que os meninos mostraram maior motivação extrínseca e autoeficácia, podem ser interpretados à luz das questões de gênero. A dedicação aos estudos e às atividades que exigem concentração muitas vezes são estereotipadas como atividades mais associadas ao feminino. Portanto, é plausível que as meninas demonstrem motivação intrínseca devido ao encorajamento social que recebem para se dedicarem aos estudos.

Por fim, os resultados do estudo de Rossi et al. (2020) devem ser vistos com prudência, considerando as limitações intrínsecas a este estudo. Foram adotadas apenas medidas de autoavaliação, e o próprio estudante atuou como o único informante. Estudos futuros podem incorporar uma variedade de informantes, como os professores, e empregar medidas mais amplas, incluindo o rendimento escolar e reflexões sobre o contexto escolar, como qualidade dos professores e recursos didáticos utilizados. Diante da divergência nos resultados de estudos sobre a faixa

etária, torna-se fundamental conduzir novas pesquisas, que abranjam variáveis adicionais, como performance acadêmica, sintomas de sofrimento psicológico, rede de apoio, informações da escola (como o clima escolar e o tipo de turno) e aplicação de técnicas de análise avançadas, como regressão linear. Estudos com amostras mais representativas, tanto em termos quantitativos quanto geográficos, abrangendo uma faixa etária mais ampla, são necessários para aprofundar a compreensão sobre autoeficácia e motivação para aprender.

O trabalho de Battistel et al. (2022) traz importantes contribuições para nossa discussão. Segundo os alunos participantes do estudo a motivação intrínseca pode ser despertada por três aspectos: (1) o aspecto social e de relacionamento das aulas; (2) atividades diversificadas e fora do ambiente da sala; (3) desenvolvimento de maestria nas atividades.

Outras literaturas corroboram com as ideias trazidas pela pesquisa, conforme Pintrich e Schunk (2002), a motivação intrínseca é impulsionada por atividades que promovem o obstáculo, a provocação, o comando e a exploração. Contextos com certa dificuldade, associados ao surpreendente e ao inesperado, permitindo a participação de protagonista do aluno, oferecem estímulo expressivo e devem ser incorporados ao planejamento dos educadores. O estudante fica alegre e feliz ao superar uma tarefa desafiante. A curiosidade e a imaginação são provocadas por atividades que trabalhem recrutando o intelecto, além de estimular o âmbito sensorial, visual e auditivo do aluno.

Segundo Zabala (1998), para otimizar o aprendizado, é essencial criar um clima de segurança e organização no ambiente, promovendo diferentes interações que estimulem a colaboração e o fortalecimento do grupo. Esses contatos necessitam de serem norteados pelo afeto, promovendo a chance de engajamento e realização de ajustes importantes, nos quais se entrelacem a exigência de trabalho conjunto e a responsabilidade pela execução autônoma das tarefas. Conforme proposto pelo autor, é vital proporcionar atividades em que os estudantes compareçam ativamente do progresso das tarefas e do desenvolvimento pessoal. Em um primeiro momento, os estudantes têm a possibilidade de adotar padrões ou distintas perspectivas sugeridas pelos educadores, recebendo uma orientação detalhada por parte destes. Conseqüentemente, essa orientação é gradualmente reduzida, garantindo uma transição harmoniosa das habilidades no âmbito interpessoal, em que todos

colaboram para o intrapessoal, possibilitando que sejam capazes de atuar de maneira autônoma.

Quanto ao lado social da motivação, destaca-se o peso do pilar motivacional das relações interpessoais. Enfatiza-se, no processo de aprendizagem, a relevância da convivência em um ambiente cooperativo e do contentamento e felicidade originados do trabalho em conjunto. Esse carecimento social, de pertencimento e de inserção dentro de um grupo, representa um pilar significativo da motivação que pode ser explorado de maneira eficaz como fator motivacional, por meio da prática de atividades que estimulem o relacionamento com o professor e entre os próprios colegas.

Segundo Martinez e Haertel (1991), uma das facetas da motivação intrínseca é chamada de apelo à maestria, compreendida como a inclinação natural do ser humano movida pelo prazer do sujeito em desenvolver habilidades que permitam interagir de maneira capaz em seu meio. Do mesmo modo, o sentimento de conquistar um conteúdo novo, desenvolvendo aptidão e liberdade, proporciona um sentimento de completude e de felicidade.

Por fim, no ambiente escolar, os fatores cruciais estão situados na sala de aula, o que constitui o cenário para a orientação da motivação dos estudantes. A utilização de estratégias de ensino apropriadas por parte do professor pode, portanto, exercer uma influência decisiva, estimulando e direcionando essa orientação. A motivação intrínseca é identificada como um mediador vital no processo de aprendizagem. Assim, ao buscar facilitar uma aprendizagem significativa, o professor depara com a necessidade imperativa de adotar estratégias de ensino que não apenas despertem o interesse dos alunos, mas que também cultivem a autonomia e a maestria no processo educacional. Ao criar um ambiente que promove interação interpessoal robusta, o educador não só fornece uma base sólida para a troca de ideias, mas também estimula a participação ativa dos estudantes.

Ao final deste estudo, destacam-se correlações relevantes e fatores importantes relacionados à motivação para a aprendizagem, incluindo a importância do apoio familiar, da saúde psicológica e do contato entre pares, bem como da autoeficácia no processo de desenvolvimento da motivação para a aprendizagem. Ademais, sugere-se a realização de pesquisas futuras que aprofundem essas correlações e fatores, bem como revisões de literatura mais abrangentes,

considerando um período mais extenso de anos e artigos para abordar de maneira mais abrangente o cenário nacional.

## Referências

- ABEP: Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa [Internet]. São Paulo: Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)**. 2018.
- ABREU, T. L. de; EPAMINONDAS, D. L.; SANTOS, J. C. dos; *et al.* Práticas educativas contextualizadas e motivadoras: uma análise a partir das teorias de Hull, Hebb e Lewin. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, v. 1, n. 52, p. 58, 2020.
- AFONSO LOURENÇO, A.; ALMEIDA DE PAIVA, M. O. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010.
- ALCARÁ, Adriana Rosecler; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 411-420, 2013.
- American Psychological Association - APA (2012). **Manual de publicação da APA** [tradução: Daniel Bueno]. 6. ed. Porto Alegre: Penso.
- ANTUNES, Queila Pereira; FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Aspectos comportamentais e motivação para aprender: um estudo com adolescentes do ensino fundamental. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2022.
- ATKINSON, John W. Motivational determinants of risk-taking behavior. **Psychological review**, v. 64, n. 6p1, p. 359, 1957.
- ATKINSON, John W. **An introduction to motivation**. 1964.
- AZEVEDO, Â. S.; FARIA, L. Motivation, Success, and Transition to University. **Psicologia**, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 69-93, 2006.
- BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; ALVES, Gisele Aparecida da Silva; SANTOS, Thelma Margarida de Moraes dos. Suporte familiar, auto-eficácia e locus de controle evidências de validade entre os construtos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, p. 260-271, 2008.

- BAPTISTA, M. N. Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. **Psico-USF**, 10(1), 11-19, 2005.
- BAPTISTA, M. N. **Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial**. São Paulo: Vetor, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 2007.
- BARRERA, S. TEORIAS COGNITIVAS DA MOTIVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 159-175, 27 abr. 2011.
- BATTISTEL, Orildo Luis; HOLZ, Sheila Magali; SAUERWEIN, Ines. Motivação e eficiência em estratégias de ensino de física no nível médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 44, 2022.
- BORUCHOVITCH, E.; ALENCAR, E. M. L. S. DE; FLEITH, D. DE S.; FONSECA, M. S. DA. Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 15, n. 3, p. 425-442, 21 out. 2013.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.
- BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A., & GUIMARAES, S.E.R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Vozes, Petrópolis/ RJ, 2010.
- BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 40-59, 2001.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, p. 361-376, 1999.
- BRITO-JIMÉNEZ, Ivone Tatiana; PALACIO-SAÑUDO, Jorge. Calidad de vida, desempeño académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Santa Marta-Colombia. **Duazary**, v. 13, n. 2, p. 133-141, 2016.
- BRYANT, Annie et al. The strengths and difficulties questionnaire predicts concurrent mental health difficulties in a transdiagnostic sample of struggling learners. **Frontiers in psychology**, p. 3125, 2020.
- BUENO, José Maurício Haas et al. Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 24, p. 79-87, 2007.

- BURGOS, Marcella das Neves; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BAPTISTA, Makilim Nunes. SUPORTE FAMILIAR COMO POSSÍVEL PREDITOR DAS ESTRATÉGIAS E DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.
- BZUNECK, J. A. et al. Estrutura fatorial de uma Escala de Motivação de Adolescentes para Leitura. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 3, p. 375-383, 2015.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 9-36, 2009.
- BZUNECK, J. A. As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 116-133, 2001.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. É. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 415-421, Dec. 2007.
- BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 3, p. 307-315, Dec. 2011.
- CALHAU, J. Enturmação e autoconceito: um estudo de caso embasado na teoria da atribuição causal. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 137-152, 2015.
- CLEMENT, L. Autodeterminação e Ensino por Investigação: Construindo Elementos Para Promoção da Autonomia em Aulas de Física. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- CLEMENT, Luiz; CUSTÓDIO, José Francisco; ALVES FILHO, José de Pinho. A Qualidade da Motivação em Estudantes de Física do Ensino Médio. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 9, n. 1, p. 84-95, 2014.
- CASTRO, Juliana Xavier; MIRANDA, Gilberto; LEAL, Edvalda. Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, p. 080-097, 2016.
- CARNEIRO, G. R. D. S.; MARTINELLI, S. D. C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003.

- D'ABREU, LYLIA CYSNE FROTA. Saúde mental e a queixa escolar. **POLÊM! CA**, v. 9, n. 1, p. 100-109, 2010.
- DE BRITO CUNHA, N.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 46, n. 2, p. 247-253, 2012.
- DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum, 1975.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. (Ed.). **Handbook of self-determination research**. University Rochester Press, 2004.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Springer Science & Business Media, 2013.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian psychology/Psychologie canadienne**, v. 49, n. 3, p. 182, 2008.
- DEGOY, Emilse; BERRA, Silvina. Differences in health-related quality of life by academic performance in children of the city of Cordoba-Argentina. **Quality of Life Research**, v. 27, p. 1463-1471, 2018.
- DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. Longman/Addison Wesley Longman, 1994.
- DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. **American psychologist**, v. 41, n. 10, p. 1040, 1986.
- DWECK, C. S. **Self-theories: Their role in motivation, personality, and development**. Psychology press, 2013.
- EDGAR, Susan et al. Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program?. **BMC medical education**, v. 19, p. 1-9, 2019.
- EDGEMON, E. A., WILEY, A. L., JABLONSKI, B. R., & LLOYD, J. W. Conducting integrative reviews of special education research: Overview and case study. Applications of research methodology. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**, V. 19, p. 257–284, 2006.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S. de; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014.

FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Motivação para aprender no ensino fundamental e a associação com aspectos individuais e contextuais. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, pp. 257-272, Ago. 2002.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. **J Child Psychol Psychiatry**, 38(5):581-6, 1997.

GUIMARAES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HARDRE, Patricia L.; REEVE, Johnmarshall. A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. **Journal of educational psychology**, v. 95, n. 2, p. 347, 2003.

HARTER, Susan. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. **Developmental psychology**, v. 17, n. 3, p. 300, 1981.

HARTER, Susan. Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. **Human development**, v. 21, n. 1, p. 34-64, 1978.

HULL, Clark Leonard. **Principles of behavior: An introduction to behavior theory**. 1943.

KANTOMAA, Marko T. et al. Associations of physical activity and sedentary behavior with adolescent academic achievement. **Journal of Research on Adolescence**, v. 26, n. 3, p. 432-442, 2016.

KAVALE, K. A., & FORNESS, S. R. Decision in Special Education: the role of meta-analysis (Capítulo 9). In: E. P. In: **Russel Gersten, Contemporary Special Education Research: syntheses of the knowledge base on critical instructional issues**, Laurence Erlbaun Associates, pp. 281 – 327, 2000.

LEWIN, Kurt. La teoría del campo y el aprendizaje. In: **Conferencia ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América**. 1942.

- LEWIN, Kurt. **Field theory in social science: selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.)**. 1951.
- LOPES, Ana Rita; TEIXEIRA, Maria Odília. Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 7-14, 2012.
- MACHADO, A. C. T. A.; GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 27, n. 1, p. 03-13, 2006.
- MAIESKI, Sandra et al. Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 601-608, 2017.
- MARCHIORE, L. D. W. O. A.; DE ALENCAR, E. M. L. S. Motivação para aprender em alunos do ensino médio. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10 esp, p. 105-123, 2009.
- MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em revista**, n. 53, p. 201-216, 2014.
- MARTINELLI, S. D. C.; GRECCI SASSI, A. D. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, dez. 2010.
- MARTINEZ, Michael E.; HAERTEL, Edward. Components of interesting science experiments. **Science Education**, 1991.
- MARTINI, M. L. Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 479-480, dez. 2008.
- MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, 6.2, 2002.
- MARTURANO, E.M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicol Reflex Crit**, 19(3):498-506, 2006.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Prabhat Prakashan, 1981.
- MIDDLETON, Michael J.; KAPLAN, Avi; MIDGLEY, Carol. The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. **Social Psychology of Education**, v. 7, n. 3, p. 289-311, 2004.

- MONTEIRO, R. M.; SANTOS, A. A. A. Motivação para aprender: diferenças de metas de realização entre alunos do ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 19-35, 2011.
- MORGAN, George A.; HARMON, Robert J.; MASLIN-COLE, Christine A. Mastery motivation: Definition and measurement. **Early education and Development**, v. 1, n. 5, p. 318-339, 1990.
- NEVES, E. R. C. & BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 406-413, 2007.
- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- PAIVA, Fernando Fernandes et al. Orientações motivacionais de alunos do ensino médio para física: considerações psicométricas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, n. 3, p. e3404-1-e3404-9, 2018.
- PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, p. 381-389, 2010.
- PANSERA, S. M. et al. Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 313-320, Aug. 2016.
- PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 351-359, dez. 2013.
- PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Prentice Hall, 2002.
- PRISMA. **Transparent reporting of systematic reviews and meta-analyses**. Disponível em: <http://www.prisma-statement.org/>. 2023.
- RATHMANN, Katharina et al. Class-level school performance and life satisfaction: Differential sensitivity for low-and high-performing school-aged children. **International journal of environmental research and public health**, v. 15, n. 12, p. 2750, 2018.
- RODRIGUES, Luciana Cantarino; BARRERA, Sylvia Domingos. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 1, n. 2, 2007.

- ROKSA, Josipa; KINSLEY, Peter. The role of family support in facilitating academic success of low-income students. **Research in Higher Education**, v. 60, p. 415-436, 2019.
- ROMANOWSKI, J. P., & ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, pp. 37-50, set./dez. de 2006.
- ROSSI, Tainá et al. Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n. 1, p. 264-271, 2020.
- RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, 16(1), 1-9, 2011.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary educational psychology**, v. 61, p. 101860, 2020.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford publications, 2017.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MORAES, Mayara Salgado de; LIMA, Thatiana Helena. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 93-101, 2018.
- SBICIGO, J. B., TEIXEIRA, M. A. P., DIAS, A. C. G., & DELL' AGLIO, D. D. Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). **Revista Psico**, 43(2), 139-146, 2012.
- SILVA, M. C. R.; VENDRAMINI, C. M. M. Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. **Psicologia Escolar e Educacional**, PUC-Campinas, v. 9, no.2, p. 261-268, julho/dezembro 2005.
- SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da.; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

- SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; DE OLIVEIRA, Katya Luciane; RUFINI, Sueli Édi. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 297-305, 2014.
- TOLEDO, M.; RUIZ, V. **Autoconceito e autoeficácia e autoestima no contexto educacional**. UNPINHAL, 2005.
- TORRACO, R. J. Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. **Human resource development review**, v. 15, n. 4, p. 404-428, 2016.
- TRIGUEROS, Rubén et al. Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 16, p. 2810, 2019.
- VALLERAND, Robert J.; FORTIER, Michelle S.; GUAY, Frédéric. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. **Journal of Personality and Social psychology**, v. 72, n. 5, p. 1161, 1997.
- VARNI J. W; SEID M; KURTIN P.S. PedsQL 4.0: Reliability and validity of the Pediatric Quality of Life Inventory Version 4.0 generic core scales in healthy and patient populations. **Med Care**, 39(8):800-12, 2001.
- WILLIAMS, R. L. **Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological review**, v. 92, n. 4, p. 548, 1985.
- WEINER, B. **Human motivation**. Psychology Press, 2013.
- WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre, Artes médicas sul editora, 2000.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. trad. **Ernani F. da F. Rosa**. **Porto Alegre: ArtMed**, 1998.
- ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. D. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 965-980, Dec. 2012.
- ZENORINI, R.D.P.C.; DOS SANTOS, A.A.A. Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. **R Interam Psicol**, 44(2):291-8, 2010.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MONTEIRO, Rebecca de Magalhães. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, p. 157-164, 2011.

ZONATTO, V. C. S. et al. Influência do capital psicológico na motivação para aprendizagem e aquisição de conhecimentos. **Contabilidade Vista & Revista.**, v. 31, n. 3, p. 193-224, 2020.