



A (des)motivação para a produção escrita na escola

Rogério Soares de Oliveira¹
Neilma da Silva Bispo²

RESUMO:

Apresentamos os resultados de uma pesquisa que busca compreender como as aulas de Português contribuem para a motivação de alunos para a escrita. Embasamo-nos na Teoria da Autodeterminação que configura caminhos para a compreensão da motivação na aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico saudável. É uma pesquisa de abordagem etnográfica, qualitativa, que utilizou a observação participante e a entrevista semiestruturada. Constatamos que a escolha dos gêneros textuais, a metodologia do professor, suas correções e o objetivo da escrita são os fatores preponderantes para a (des)motivação dos estudantes, o que reforça a importância da dimensão afetiva no processo de escrita do aluno.

PALAVRA-CHAVE:

Motivação; Produção
escrita; Língua
Portuguesa.

¹ Doutor em Didática da Língua e da Literatura, pela Universidade Comolutense de Madri (Espanha). Professor do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações e do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Vice-líder do Grupo de Pesquisa EMOFOR - Emoção e Formação. E-mail: rosoliveira@uesc.br ORCID: 0000-003-4279-1851.

² Mestra em Letras (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Itabuna- BA. E-mail: ne.bispo@hotmail.com ORCID: 0000-0002-3539-6979.

1 Introdução

A produção de textos é uma atividade bastante complexa que deve considerar, por um lado, o contexto social e, por outro, os processos cognitivos, afetivos e linguísticos envolvidos no desenvolvimento dessa atividade.

A problemática sobre o ensino da produção de texto na escola vai além das práticas de escrita desvinculadas do contexto social e envolve tanto alunos quanto professores. Se indagarmos por que os alunos não gostam de produzir textos na escola, a nossa experiência docente nos faz deparar com diversos fatores que vão da crença de que escrever é um dom, um talento que apenas os afortunados possuem, às propostas de escrita para todos e para ninguém ao mesmo tempo, sem objetivos determinados, desvinculadas das situações sociais da maioria dos alunos.

Apesar das mudanças significativas que vêm ocorrendo nos últimos anos na forma de tratar o ensino da escrita, os estudos específicos sobre a didatização da escrita apontam para algumas questões preocupantes que devem ser estudadas à luz do que ocorre, de fato, nas salas de aula de Língua Portuguesa. Investigar como se dá o processo de produção escrita na escola pode nos oferecer elementos para compreender o motivo pelo qual nossos estudantes ainda resistem às atividades de produção de textos na escola, demonstrando e/ou declarando, muitas vezes, desmotivação para a execução dessas atividades.

O papel da motivação no processo de produção de textos escolares ainda é um tema pouco explorado no Brasil, apesar de considerarmos que as questões relacionadas à dimensão afetiva da escrita são sumamente importantes para se definir uma metodologia mais adequada que dê conta também do fenômeno psicológico que envolve o ato de escrever. No geral, os trabalhos acadêmicos voltados para a didatização da escrita se pautam em questões de ordem técnica, destacando o como escrever melhor ou, também, trabalhos de pesquisa que se centram no que se denominam fenômenos languageiros da escrita. No que se refere aos fatores motivacionais, quando tratados, percebemos que se centralizam no que seria a motivação intrínseca, ou seja, o estudante é desmotivado, isso vem dele e, muitas vezes, é culpabilizado por isso.

Dessa forma, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo compreender em que medida as aulas de Língua Portuguesa contribuem para a motivação de alunos do Ensino Fundamental II para a produção escrita. Trata-se de uma pesquisa de abordagem etnográfica, qualitativa, aplicada com alunos de uma escola pública do município de Itabuna (Bahia), que utilizou como instrumentos para a geração de dados a observação participante e a entrevista

semiestruturada, com alunos do 8º e 9º anos, doravante identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6. A exploração dos dados nos conduziu a uma análise a partir de quatro categorias fortemente relacionadas à (des)motivação dos estudantes para escreverem na escola: os gêneros e tipos textuais solicitados nas aulas de Língua Portuguesa; a metodologia da professora na condução das atividades de escrita; a avaliação/correção dos textos escritos pelos alunos; e o destino dado aos textos produzidos pelos estudantes³.

Como aporte teórico, embasamo-nos na Teoria da Autodeterminação - TAD que tem configurado caminhos significativos e consistentes para a compreensão da motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico saudável. Além disso, nosso referencial teórico toma outros estudos que nos oferecem suporte para ampliar a discussão sobre a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem e, em especial, o lugar da dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem da escrita na escola.

Este artigo está organizado em duas seções: a primeira traz reflexões teóricas sobre a motivação e a escrita na escola e a segunda trata da motivação para produzir texto a partir dos resultados da pesquisa. Este é o primeiro trabalho do PROFLETRAS/UESC dedicado ao estudo da motivação e se configura como uma oportunidade de refletir acerca do papel da motivação na escrita.

2 Reflexões teóricas sobre motivação e escrita na escola

Tendo em vista que a motivação é um processo complexo que nos impulsiona a fazer algo com envolvimento e dedicação, convém ressaltar que ela tem papel muito importante na aprendizagem escolar, uma vez que pode contribuir para que o aluno desenvolva emoções capazes de gerar atitudes positivas ou negativas em relação à sua aprendizagem.

É válido salientar que os modelos tradicionais de aprendizagem atribuíam as dificuldades dos alunos aos fatores predominantemente cognitivos. Assim, as propostas de superação das dificuldades baseadas nesses modelos incidiam, fundamentalmente, sobre a cognição sem levar em conta a dimensão afetiva, como se cognição e afetividade não constituíssem uma mesma unidade funcional, como se pensar e sentir não fossem ações indissociáveis.

³ A imersão no contexto a ser investigado aconteceu somente após emissão do parecer de número 2.240.164, favorável à realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/BA.

Considerando que a motivação é um processo multifatorial, cabe ressaltar que não é meramente cognitivo, mas, também, tem um alto componente afetivo – emocional que determina o planejamento e a ação do sujeito. Como todo processo tem uma série de fases em contínuo fluxo, que podem estar em crescimento ou em declínio, não é possível simplesmente dizer que há pessoas motivadas e outras desmotivadas. É preciso ter clareza de que há tipos distintos de motivação, desde uma motivação de alta qualidade, até uma motivação qualitativamente pobre, inadequada, o que também se aplica às situações escolares. Os dois extremos são prejudiciais, o ideal é que a motivação seja equilibrada, nem alta demais, nem baixa.

Convém esclarecer que os aspectos qualitativos dizem respeito às razões motivacionais, intrínsecas e extrínsecas, que representam diferenças na qualidade da motivação. Quando tem origem em fatores internos do sujeito e relaciona-se com a sua forma de ser, seus interesses e gostos, ela é intrínseca. Não obstante, quando tem origem em fatores externos, como recompensas ou incentivos, ela é extrínseca.

O escopo teórico de nossa pesquisa se centrou na Teoria da autodeterminação – TAD. A partir de investigações empíricas, os autores dessa teoria, Edward L. Deci e Richard M. Ryan, distinguiram diversos tipos de regulação do comportamento, superando, assim, a simples dicotomia entre motivação intrínseca *versus* extrínseca. A TAD vem sendo aplicada no contexto educacional, em pesquisas que envolvem a aprendizagem, a valorização da educação, a confiança nas próprias capacidades, a convivência entre professores e alunos, entre outros aspectos.

De acordo com Guimarães (2009), a aprendizagem de uma criança pequena é movida por curiosidade, interesse, atenção, prazer, persistência. No entanto, à medida que ela cresce e avança em sua escolarização, o envolvimento parece se distanciar das situações em sala de aula. Na Educação Infantil, praticamente, não existem problemas de motivação, enquanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental surgem alguns problemas simples ligados às novas demandas, como ter que ficar quieto no seu lugar e seguir as instruções.

Depois, quando em etapas mais avançadas, os problemas passam a ser mais complexos e profundos. A motivação passa a ser impulsionada por mecanismos externos. Em outras palavras, diríamos que as experiências de aprendizagem escolar se tornam extrinsecamente motivadas quando os alunos ficam mais velhos, o que pode ser justificado em razão das novas exigências das diferentes disciplinas aliadas às características evolutivas do aluno. Todavia, em oposição a isso, Bzuneck (2010, p. 51) salienta que, em vários estudos sobre a motivação de alunos brasileiros, “não há [...] pesquisas sistemáticas sobre o perfil dos alunos desmotivados relacionadas às séries/anos escolares”. Para o autor, a ocorrência de desmotivação em nossas

crianças e adolescentes é confirmada pela experiência diária e pelo depoimento de muitos professores.

No que tange à relação entre a motivação intrínseca e a aprendizagem, Guimarães (2009) afirma que o envolvimento em uma atividade por razões intrínsecas traz maior satisfação para o aluno, facilitando, dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento. No entanto, no cotidiano escolar, as atividades propostas, na maioria das vezes, priorizam a orientação motivacional extrínseca.

Vale salientar que a aprendizagem extrinsecamente motivada deve apontar o início de uma experiência intrínseca, na qual o aluno apresente alta concentração, não fique ansioso com pressões ou emoções negativas, busque novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e seja instigado a continuar tentando pelas falhas ocorridas na execução das atividades.

Pode parecer utópico encontrar alunos tão intrinsecamente motivados em relação aos conteúdos escolares, visto que as atividades realizadas no cotidiano da sala de aula nem sempre geram satisfação e envolvimento. Daí a importância de conhecer os determinantes da motivação intrínseca e as regulações do comportamento que podem fazer a motivação extrínseca se tornar autodeterminada, e, assim, impulsionar a aprendizagem autônoma.

No que se refere à produção de texto na escola, concordamos com Dolz, Gagnon e Decândio (2010) quando dizem que “produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto suscitar o gosto e a motivação para a escrita” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16). Por que os alunos não se sentem motivados a escrever na escola? Por que o papel em branco assusta? O que contribui para que tantos estudantes sejam desmotivados e sintam aversão à produção textual escrita?

Conforme Azevedo e Tardelli (1997, p. 37), a produção de textos na escola se constitui como “uma atividade de elaboração que vai sendo apurada nas situações interlocutivas que se criam em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontâneo ou meramente reprodutivo”. No processo de escrita, além do sistema cognitivo, é mobilizado também o sistema afetivo, daí porque o aluno pode ter atitudes variáveis no momento de escrever, e o que vai determinar o seu engajamento com a escrita é exatamente a sua motivação.

Diversos fatores contribuem para causar a resistência dos alunos ao ato de escrever: a crença de que escrever é um dom; propostas de escrita com temas completamente distantes da realidade dos alunos; objetivos voltados apenas para uma expressão correta; o tipo de correção feita com ‘recados’ desestimulantes; a escrita como castigo pela indisciplina ou para ‘tapar buracos’ pela falta de professor

ou de planejamento; a tradição escolar de ensinar a redigir em três tipos de textos – narração, descrição e dissertação. No entender de Passarelli (2004):

É provável que grande parte das deficiências do ensino de redação decorra do material didático utilizado pelo professor. Via de regra, ele opera com elencos de características da escrita descritiva, narrativa e dissertativa. [...] Mesmo os manuais que vão além da tríade básica não costumam propor atividades que extrapolem as convencionais. Especialmente em relação à motivação, raramente esses manuais oferecem algo a mais do que o estudo de textos narrativos, descritivos e dissertativos a partir de bons autores (PASSARELLI, 2004, p. 21).

A escrita permeia a comunicação. As pessoas têm necessidade de se fazer presentes por intermédio dela. Entretanto, na sala de aula resistem em escrever porque se sentem bloqueadas, talvez porque na escola “a escrita nem sempre é ensinada, embora seja cobrada” (PASSARELLI, 2012, p. 47). Entre os fatores que desmotivam o estudante a produzir textos na escola, ressaltamos que os temas propostos são, na maioria das vezes, distantes da realidade dos alunos. Competiria, então, ao professor considerar que os estudantes, quer sejam crianças ou adultos, têm uma vida repleta de experiências e, a partir disso, propor que eles escrevam sobre essas experiências, ajudando-os a escolher seus temas, gênero textual e público.

Além do tema proposto/imposto pelo professor, a correção dos textos é um aspecto que chama a atenção. Ainda há, no nosso contexto educacional, práticas calcadas nos moldes que se baseiam na gramática normativa, tanto para o ensino quanto para a avaliação do texto escrito. Como bem enfatiza Passarelli (2004), o professor precisa compreender que não está ensinando o aluno a produzir texto quando adota essa prática.

A escrita é uma atividade complexa, portanto, é necessário desenvolver no aluno crenças positivas sobre a própria capacidade de lidar com esta complexidade, bem como sobre a importância e a relevância da escrita no contexto escolar. Conforme Costa e Boruchovitch (2010), o educador pode elevar a motivação do aluno e promover crenças positivas se estiver atento a alguns aspectos, tais como: promover situações que apoiem a escrita e outras atividades de leitura; proporcionar atividades de escrita que possibilitem o sucesso dos alunos; mostrar os caminhos que os professores usam em sua escrita; oportunizar diariamente atividades breves de escrita; incentivar a escrita em uma variedade de gêneros.

Ademais, o ensino da escrita está centrado no produto final, por isso a escola não leva em conta a questão processual que envolve a produção de um texto. Assim, é necessária uma mudança de enfoque. O primeiro passo seria deixar claro para os

alunos o processo que envolve o ato de escrever para desmitificar a crença de que redigir é um talento para poucos. Dessa forma, talvez, a aversão à escrita fosse atenuada. Cabe ressaltar que essa crença sobre a competência para escrever afeta “as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir metas, o uso mais eficaz de estratégias de aprendizagem, a intensidade da motivação” (COSTA E BORUCHOVITCH, 2010, p. 198).

Além dos aspectos elencados acima, é igualmente importante criar contextos autênticos que favoreçam o compromisso do aluno para delimitar metas pessoais para a escrita. É interessante que as metas possuam qualidades intrínsecas e situações nas quais os estímulos externos favoreçam a mobilização interna e o comportamento autônomo. Outro aspecto essencial diz respeito a favorecer um contexto de apoio à escrita, no qual o aluno possa estabelecer metas que não sejam tão desafiadoras e nem tão simples. O último fator indispensável para desenvolver motivação para escrever se refere à habilidade de criar um ambiente emocional positivo. Assim, o estudante poderá perceber que a “ansiedade e o stress são sensações naturais que podem ser controladas” (COSTA E BORUCHOVITCH, 2010, p. 200).

Lançando um olhar para tendências teóricas que norteiam o trabalho com a produção escrita na escola, cabe ressaltar que trazer para a sala de aula os gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana favorece bastante a ampliação das práticas de letramento. Contudo, o trabalho com os gêneros não pode se tornar uma “camisa de força” (GARCIA, 2010, p. 4) ou um modismo, com sequências didáticas muito longas de tal maneira que alunos e professores não consigam mais ouvir falar do gênero ensinado ao final do trabalho. Há também o risco de se acreditar que basta ensinar gêneros textuais para que todas as dificuldades dos alunos para escrever na escola sejam resolvidas.

Enfim, são muitas as dificuldades para se produzir um texto. Elas são de diferentes naturezas – motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motoras – e devem ser contempladas pelo professor em sua ação pedagógica. Dessa forma, talvez, o medo do papel em branco dê lugar à motivação para escrever.

3 Os achados da pesquisa

Esta seção apresenta os resultados dos dados gerados a partir das observações e das entrevistas realizadas durante a pesquisa. Para isso, consideraremos as quatro categorias construídas durante a fase de análise, a saber:

os gêneros e tipos textuais solicitados nas aulas de LP; a metodologia da professora na condução das atividades de escrita; a avaliação/correção dos textos escritos pelos alunos; e o destino dado aos textos produzidos pelos estudantes.

3.1 Sobre os gêneros e tipos textuais solicitados nas aulas de língua portuguesa

A primeira categoria de análise se centra nos tipos e gêneros textuais propostos para a escrita, pois eles podem se configurar como elementos motivadores ou desmotivadores para que o aluno escreva na escola.

Quando considerados como unidades básicas de ensino, os gêneros textuais tornam-se recursos de mediação fundamentais para o ensino da produção escrita na sala de aula. Para Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), os gêneros, como objetos de ensino, são instrumentos culturais e didáticos que permitem consolidar os elementos formais das “práticas languageiras”. Segundo os autores, o gênero pode facilitar o ensino da produção textual oral e escrita.

Devemos considerar, também, que, além de orientar as atividades de leitura e de escrita, o trabalho com os gêneros pode permitir o desenvolvimento do interesse em escrever pela perspectiva de seus usos e funções. No que tange à motivação, os usos se referem ao que o aprendiz pode realizar por meio da língua escrita, enquanto que as funções envolvem o que a escrita pode proporcionar às pessoas (BORUCHOVITCH, 2010). Dessa forma, nenhuma atividade de produção textual deveria acontecer sem que o escritor estivesse motivado para fazê-lo.

Com relação à seleção dos gêneros a serem produzidos em cada trimestre, constatamos que essa se dava a partir do que era sugerido no livro didático. Durante o período em que realizamos as observações, foram trabalhados o miniconto e a charge, no nono ano, e a letra de canção, no oitavo ano. Nas sequências oferecidas pelo livro didático, observamos que gêneros ‘coadjuvantes’ também apareceram nas aulas como detonadores motivacionais para a produção dos gêneros ‘protagonistas’ do trimestre.

Devemos salientar, entretanto, que, apesar de a escolha dos gêneros e tipos ser feita a partir do livro didático, a professora cuidava para que a sequência de atividades, a qual culmina na produção textual, não fosse isolada do mundo real das “práticas languageiras” dos alunos, dando-lhes, assim, condições de verem significado pessoal nas atividades de escrita propostas e, por isso, sentiam-se motivados a executá-las.

De acordo com Bzuneck (2010), o aluno se sentirá motivado se perceber valor e significados nas suas aprendizagens. Desse modo, uma estratégia motivacional consistirá em mostrar o valor instrumental da tarefa. O resultado dessa estratégia pode ser comprovado no excerto a seguir, quando A2 responde a um questionamento sobre qual dos gêneros solicitados pela professora para a escrita havia motivado mais o seu envolvimento na atividade.

[...] ah, foi o relato, de todos (os gêneros) que ela pediu foi o que me motivou mais... Foi que estava tendo a gincana. E aí a gente relatou o que estava acontecendo... A gente... Pode relatar qualquer coisa... (A2)

A transcrição deixa evidente o valor instrumental da atividade para o estudante e isso se justifica pela finalidade com que se trabalhou o gênero proposto, articulado a uma situação real, autêntica de comunicação. A produção escrita do relato foi orientada por uma motivação externa, no caso, a gincana, mas despertou o interesse pessoal e a motivação para participação na tarefa.

Ainda no que tange aos gêneros textuais, corroborando a ideia de Costa e Boruchovitch (2010), incentivar a escrita em uma variedade de gêneros é uma estratégia que o professor pode usar para elevar a motivação do aluno. Dessa forma, o estudante compreenderá que a escrita é algo significativo, que possui propósitos comunicativos e que, através dela, ele pode expressar sentimentos e ideias. Na transcrição a seguir, é possível confirmar essa percepção nas falas de A5:

[...] Ela (a professora) pede texto dependendo do assunto. Como agora é miniconto, ela pediu miniconto na aula passada... No começo ela tava falando sobre redes sociais, aí pediu aquele... de opinião...ela já pediu relato, teve um debate pra falar o lado bom e o lado ruim da internet... E ela já pediu notícia também, mas eu não gosto de fazer notícia... (A5)

Durante as atividades de produção textual, notamos que a motivação dos alunos oscilava entre a desmotivação e os níveis de regulação da motivação extrínseca, fenômenos decorrentes das variadas qualidades motivacionais. Recorremos a uma nota de campo para comentar esse aspecto:

Quando a professora apresenta a proposta de produção textual, os alunos mostram-se desmotivados. A impressão, inferida a partir de suas expressões faciais, é que eles não compreendem bem o que é para fazer. Alguns alunos ficam apenas rabiscando o caderno, não solicitam ajuda da professora para tirar as dúvidas. Parecem não perceber e atribuir importância à atividade. A professora chama a atenção para o objetivo da tarefa, o tempo da aula, as conversas e

Fonte: Nota de campo da autora (2018)

Em alguns momentos, foi visível, durante as observações, a quase ausência de motivação dos alunos. Nesses momentos, predominava a motivação controlada, caracterizada por regulação externa. Tal regulação é confirmada na fala de A3:

[...] Na aula me sinto mais obrigado do que motivado a escrever textos, é necessário... (A3)

Em outros momentos, como o da produção coletiva de um miniconto, a expressão facial dos alunos e o envolvimento deles na atividade revelaram um comportamento motivacional autodeterminado, pois eles demonstraram enorme satisfação cada vez que sua sugestão foi aceita pelos colegas e pela professora. No entanto, o trabalho com o gênero charge não envolveu os alunos a ponto de despertar o interesse para escrever. No momento da produção, a expressão facial e postura corporal denotavam tédio e falta de disposição para escrever, o que pode revelar que, fora da aula de LP, a charge não teria utilidade prática para aqueles estudantes.

O trabalho com variedade de tipos e de gêneros textuais pode elevar a motivação dos alunos e encorajar a produção escrita nas aulas de LP. Entretanto, não se pode esperar que o gênero por si só seja um elemento motivador. Há gêneros que irão motivar a escrita por conduzir a uma experiência prazerosa e outros que podem desmotivar, por exemplo, por constituírem um desafio para os alunos em função de sua competência linguístico-comunicativa prévia.

Diante disso, podemos afirmar que a seleção dos gêneros textuais que serão produzidos pelos alunos é fundamental para que estes se sintam mais ou menos motivados para executarem a tarefa, mas não podemos desconsiderar que há outros fatores igualmente importantes como a metodologia do professor na condução das atividades de escrita, como veremos a seguir.

3.2 Sobre a metodologia na condução das atividades de escrita

A segunda categoria se refere aos métodos e estratégias utilizados pela professora, pois, a forma como ela encaminha as atividades de produção textual pode motivar ou desmotivar o aluno para a produção. Talvez por falta de conhecimento, o fator motivação nem sempre é suficientemente considerado na metodologia adotada pelo professor em sala de aula.

No que diz respeito à metodologia utilizada pela professora de LP do oitavo e do nono ano, observamos que o planejamento da docente é feito de forma bastante

criativa, sempre inserindo uma estratégia que despertava a curiosidade e o interesse dos alunos, desde a introdução do trabalho. Nas duas turmas, ela faz a apresentação do gênero textual que seria explorado, utilizando o método expositivo, com explicações claras sobre a composição e a função social do gênero. Para isso, eram utilizados vários recursos didáticos e dinâmicas alusivas à temática do texto, buscando partir sempre de situações ou acontecimentos atuais ou da realidade dos alunos. Os alunos A6 e A3, na sequência, trazem relatos sobre a metodologia da professora:

[...] normalmente é uma roda, ela (a professora) traz alguma coisa para... Uma coisa que está dentro do assunto, mas que motive os alunos para começar o assunto, para ver se entende mais, para todo mundo se envolver... É isso. [...] Sim... Esta forma dela apresentar o assunto motiva a escrever sim, eu acho. (A6)

[...] ela (a professora) traz slides, é... traz cópias, passa um... tipo um textinho explicando como é que se faz, é... Aí, por exemplo, se eu não entendo, chego até ela e ela me explica melhor, eu acho que em todas as salas é assim. (A3)

Durante uma das observações, em um momento de produção textual com o gênero miniconto, os alunos demonstraram interesse e se envolveram na atividade, discutindo entre si os possíveis finais para o texto. Observamos que o desafio proposto foi correspondido pelas habilidades dos estudantes, ou seja, desafio e habilidades estavam equilibrados, o que proporcionou total atenção e investimento na realização da tarefa. Quando os desafios estão ao alcance da capacidade dos alunos, eles são significativos e promovem a motivação. Enquanto a professora monitorava a atividade, fornecia *feedback* imediato aos alunos, através de um aceno de cabeça ou por meio de uma indicação como “é por aí”.

Ainda durante as observações, percebemos que, mesmo sem um amplo conhecimento dos processos motivacionais, a professora utiliza várias estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a escrita. Claro que o comportamento motivacional dos alunos varia bastante nas aulas, pois a motivação não depende apenas da metodologia de trabalho da professora.

Além de mediar o conhecimento, vale ressaltar que a professora estabelece uma relação afetiva com os alunos e traz consigo um modelo com o qual eles querem se identificar. Essa relação harmoniosa e descontraída, possivelmente, colaborou significativamente com o desempenho dos alunos durante as atividades de escrita. É visível a identificação da maioria dos alunos com a docente, como podemos constatar na fala dos alunos A1 e A5, respectivamente:

[...] ela usa recursos para explicar... Ela traz exemplos, aí pergunta se a gente entendeu, se não entendeu aí ela volta tudo de novo, é... explica tudo de novo. (A1)

[...] ela foi fazer um curso e deixou a atividade para outra professora aplicar, só que a outra professora não explicou como tia Nara, ninguém estava entendendo e quase ninguém conseguiu fazer o texto. (A5)

Em geral, é a escola que oferece oportunidade frequente e sistemática para a aprendizagem da escrita. Por isso, é importante que o professor considere que sua metodologia na condução das propostas de escrita contribua para o engajamento e a motivação dos alunos na execução e no êxito dessas propostas. Nessa linha, Costa e Boruchovitch (2010) afirmam que o modo como o professor direciona sua prática tem papel crucial no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, da confiança e da performance dos alunos na escrita.

Ao longo da pesquisa, comprovamos que a metodologia do professor é, efetivamente, um fator que pode motivar ou desmotivar os alunos para a produção escrita. Além disso, o relacionamento saudável permeado de interações sinceras, o *feedback* e os elogios também podem favorecer a motivação para a escrita na sala de aula. Nessa perspectiva, Passarelli (2012) orienta que, para minimizar a resistência dos alunos em relação ao ato de escrever, a prioridade no trabalho docente deve recair sobre o aspecto socioemocional, que se direciona aos vínculos afetivos entre os sujeitos.

3.3 Sobre a avaliação/correção dos textos escritos pelos alunos

A terceira categoria de análise tem foco no modo de avaliar o texto que o aluno escreve e, em especial, no tipo de correção adotado pela professora, um fator gerador de motivação e desmotivação. Além disso, cabe perguntar se a correção do texto feita pela professora motiva o aluno a revisar e a reescrever seu texto.

Na escola, escrever é um desafio que, na maioria das vezes, causa medo, ansiedade, frustração. As marcas vermelhas da correção, na devolutiva do professor, pode se converter em um desencadeador de emoções negativas. A opinião do professor sobre o texto do aluno expressado por meio do 'recadinho', poderá alegrar ou desanimar o aluno. A escola ainda entende a avaliação do texto escrito como um ato que irá identificar onde está o erro e comparar com um parâmetro idealizado. Em outras palavras, a correção dos textos tem se orientado basicamente pela busca de erros gramaticais com o intuito de higienizá-lo.

Por certo, reduzir os textos dos alunos a um conjunto de procedimentos a serem seguidos rigidamente é uma maneira simplista de avaliação. Do ponto de vista

motivacional, a correção dos textos pode indicar o que é mais valorizado e criar um clima favorável com imediatos reflexos na motivação, como, também, pode oferecer aos alunos apenas a nota ou recados realçados em vermelho, como informações sobre o desempenho e causar reações de revolta e desânimo, com reflexos imediatos de desmotivação (GUIMARÃES, 2009).

As observações realizadas mostraram que todas as etapas da produção escrita estão contempladas na metodologia da professora. Entretanto, no que tange à correção dos textos, em nenhum momento a professora explicitou para os alunos quais seriam os critérios de correção utilizados. Ficou claro que os denominados desvios ortográficos são os aspectos mais evidenciados na correção. A forma como a professora realiza a correção dos textos ficou marcada na fala de A3, A4, A1 e A2, respectivamente:

[...] A professora corrige. Ela chama os alunos, às vezes ela fica com o texto e corrige em casa, na outra aula ela traz os textos que ela achou que mais precisavam de ajuda e chama os alunos para dar orientação. Vem com anotações... Tipo, melhorou muito nisto, mas não melhorou naquilo... (A3)

[...] Ela (a professora) corrige em casa e traz para a gente, mas ela corrige logo na sala também. [...] Ela sempre coloca... Ou ela coloca uma crítica, ou coloca um elogio. (A4)

[...] Os textos vêm com anotações. É... Se precisa melhorar, se escrevi alguma letra errada, ela risca e coloca o nome certo, dá ponto, fala assim: “tá bom”, “você precisa melhorar”. (A1)

[...] Se tiver uma letra errada, ela (a professora) coloca a letrinha em cima, no final escreve alguma coisa. (A2)

A espera da devolutiva pelo professor é um ponto importante na determinação das orientações motivacionais. De modo geral, os estudantes ficam ansiosos. O nível de ansiedade pelo medo de experimentar fracassos tende a aumentar a ponto de diminuir a motivação para escrever. Além disso, a ansiedade também faz com que o aluno estabeleça comparações do próprio desempenho com o desempenho de outros colegas. Vejamos o que nos dizem A5 e A6 sobre seu estado emocional:

[...] fico nervoso quando recebo meu texto com as anotações da professora, antes de ler, nervoso... (A5)

[...] fico ansiosa para receber meu texto. Não sei, depende... Se tiver muito assim, muito vermelho, já sei que não foi uma coisa boa, agora se tiver pouco... (A6)

Costa e Boruchovitch (2010) afirmam que, sem dúvida, a motivação do aluno para estudar está relacionada a uma baixa expectativa de fracasso por parte dele mesmo. Ao sentir que pode fracassar, o aluno adota comportamentos de evitação como a procrastinação nos momentos de escrita, fato que notamos no comportamento dos alunos em alguns momentos da observação. Para não comprometer, a motivação não basta o aluno saber que errou, é imprescindível que ele saiba, também, por que errou e o que é preciso para superar o erro.

Os depoimentos dos alunos apontam para o fato de que o elogio que se segue a um comportamento ou desempenho é um reforço positivo que, provavelmente, fará o comportamento se repetir. Ao colocar nos textos anotações como “parabéns”, a professora faz uma referência, carregada de afetividade, ao esforço, ao capricho e à persistência dos alunos. A devolutiva com anotações de elogio, portanto, despertam emoções positivas, favorecem a motivação autodeterminada e a percepção da importância de aprender. Os depoimentos de A2, A1 e A4 corroboram essas proposições:

[...] quando recebo meu texto se tiver “parabéns, seu texto está ótimo”, eu me sinto alegre e feliz. Quando tem muito vermelho fico triste, sabendo que poderia ter feito melhor. (A2)

[...] se tiver “parabéns”, fico orgulhosa por ter feito um trabalho bom. Quando ela coloca “precisa melhorar” me sinto triste, mas acho bom... Vai ver que o que a gente produziu não está... Muito suficiente. (A1)

[...] eu me sinto bem, porque aquela anotação vai servir para mim mais tarde... Para aprender mais... Mesmo quando é crítica... (A4)

Durante as observações, percebemos que, ao receberem os textos corrigidos, a expressão dos alunos era um misto de desapontamento e desânimo, quando encontravam muitas marcações em vermelho; de orgulho e alegria, quando recebiam o texto com poucas marcações. A intervenção do professor, por meio da avaliação/correção que faz do texto do aluno, é um fator gerador de motivação ou desmotivação, inclusive para as fases de revisão e reescrita, posteriores à devolutiva do professor quanto à produção inicial. Com isso, não defendemos que os textos não devam ser corrigidos e que as marcas de correção não devam constar na produção, mas ressaltamos que o modo como o professor realiza a correção e a forma como registra suas observações podem afetar os alunos e interferir negativamente no processo de formação desse aluno escritor.

3.4 Sobre o destino dado aos textos produzidos pelos estudantes

A quarta categoria versa sobre o destino que é dado aos textos produzidos na escola. Essa categoria suscita interrogantes como: Qual a expectativa dos alunos para o que é feito com seus textos? No momento da produção escrita, os alunos ficam motivados se o professor não diz o que será feito com o texto? A informação de que os textos produzidos ultrapassarão os limites da sala de aula, contribui para que os alunos se sintam mais motivados para escreverem?

Durante muito tempo, as propostas de escrita na escola não tinham um interlocutor visado, isto é, um leitor presumido, a quem se dirigia o texto. O único a ler o texto dos alunos era o professor que, sem levar em conta todas as implicações de um ato de leitura, lia apenas para fazer a correção. E o que era feito com os textos depois de corrigidos? Qual o destino das produções dos estudantes?

Embora o ensino da produção textual venha se ressignificando nas últimas décadas, muitos alunos ainda não veem sentido em escrever textos na sala de aula e se perguntam se há uma finalidade para essa atividade. Muitas vezes, eles não se sentem motivados para escreverem e mostram-se indiferentes sobre o destino dos textos, sem contar o que escrevem, mas, quando recebem corrigidos, jogam no lixo, ou seja, desvalorizam o próprio texto.

Zambon (2015) destaca que ajudar os alunos a perceberem que os benefícios de escrever superam seus significativos riscos e esforços é o maior desafio motivacional dos professores. O aluno desmotivado não guarda e nem mostra os textos para os pais, diferente do estudante motivado intrinsecamente. Ainda segundo a autora, quando os professores corrigem o texto e o divulgam de alguma forma, o aluno se sente impelido a escrever porque percebe que sua produção foi valorizada.

Expor os textos, produzir livros, folhetos, cartazes, publicar em blogs, redes sociais, enviar cartas reais de um leitor para os jornais locais, até a simples leitura oralizada para a turma, são formas de divulgar as produções, motivar os alunos e favorecer a socialização para tornar público o que não foi escrito apenas para o professor e, dessa forma, criar destinatários reais e possíveis para as produções dos alunos.

No tocante ao destino dado aos textos produzidos na sala de aula, ficou claro na fala dos discentes, como também nas observações que realizamos, que a professora costuma expor os textos no mural da escola. Entretanto, durante a coleta de dados, observamos que apenas uma vez ela explicitou para os alunos o que seria feito com os textos, no caso, a organização de um livro que seria colocado na

biblioteca da escola. Os depoimentos de A4, A3 e A2 tratam da relação entre o destino dado aos textos que produzem e a motivação que têm para escrever:

[...] ela expõe... Na verdade ela expõe no mural aqui da escola. Eu gosto porque os outros alunos da escola vão ver, vão ler e vão se sentir motivados, né... para fazer também. (A4)

[...] às vezes ela coloca no mural da escola, acho isso bom, porque é 'massa' ter uma obra da gente... é é lá expressa para todo mundo ler. Isso motiva, fico bem motivado quando ela diz que vai colocar os melhores textos no mural. (A3)

[...] fico motivada para escrever... Porque a professora faz... Manda a gente fazer o texto, depois coloca no mural, aí os alunos das outras salas leem e falam: "Ó, o texto de fulano tá ali". (A2)

Por outro lado, a motivação dos alunos para escrever diminui quando a professora não diz o que será feito com o texto. A inexistência de esclarecimento pode contribuir para a falta de pertencimento do aluno a um meio. Em outras palavras: o estudante terá a percepção de que seu texto não será lido por mais pessoas, além do professor. Ele perceberá também que seu texto não será divulgado e não será, de fato, útil em um contexto.

[...] quando ela (a professora) não diz o que vai fazer com os textos fico menos motivado, mas... de qualquer jeito tem que fazer... porque é uma ordem da professora... (A3)

[...] fico menos motivada quando ela não diz que vai colocar no mural... Mas é importante escrever... melhora os nossos argumentos, a gente consegue entender mais escrevendo. (A5)

Na fala de A3, além da possível percepção da falta de pertencimento, o aluno revela também uma motivação frágil, controlada, na forma de regulação externa. Há um controle externo, no caso, a obediência à professora. Já no depoimento de A5, percebemos que a motivação da estudante é quase autônoma, na forma de regulação identificada, muito próxima da regulação intrínseca, pois ela demonstra ter consciência do valor da escrita, atividade a qual atribui importância pessoal.

É notório que os alunos criem expectativas acerca do que será feito com os textos produzidos na escola, e esperem que o professor deixe isso bem claro no momento da produção. Não obstante, verifica-se que esse esclarecimento é feito esporadicamente no cotidiano das escolas, como pudemos comprovar nesta investigação. Essa prática reforça a afirmação de Cagliari (2009) quando diz que a

escola é o único lugar onde se escreve sem motivo e contribui para a desmotivação e o desinteresse do aluno para escrever.

4 Considerações finais

Neste artigo, vimos que alguns fatores podem motivar ou desmotivar os alunos frente às propostas de produção escrita na escola: os gêneros e tipos textuais solicitados nas aulas de LP; a metodologia da professora na condução das atividades de escrita; a avaliação/correção dos textos escritos pelos alunos; e o destino dado aos textos produzidos pelos estudantes.

Assim, analisar a relação entre os fatores apresentados e a (des)motivação para escrever na escola foi fundamental para compreender em que medida as aulas de Língua Portuguesa contribuem para a motivação de alunos do Ensino Fundamental II para a produção escrita.

Como já foi explicitado, esta pesquisa se amparou na Teoria da Autodeterminação – TAD, uma macroteoria da motivação, da personalidade e do bem-estar, muito utilizada nos estudos sobre motivação em diversos contextos, entre eles, o escolar. Essa teoria tem por premissa central que a motivação pode oscilar em um *continuum* entre a desmotivação e a motivação intrínseca, superando, assim, a simples dicotomia motivação extrínseca versus intrínseca.

Os resultados da pesquisa mostraram que os gêneros e tipos textuais solicitados nas aulas de LP têm muita influência na (des)motivação dos alunos para a produção escrita. Percebemos que incentivar a escrita em uma variedade de gêneros e propor atividades variadas que se aproximem da realidade dos alunos podem elevar a motivação dos discentes. Entretanto, o gênero também pode desmotivar, se for selecionado sem levar em conta a realidade, os interesses e o gosto dos alunos.

No que concerne à metodologia da professora na condução das atividades de escrita, verificamos que essa metodologia motiva os alunos a escrever, quando a professora: busca explorar a criatividade; explora estratégias, tarefas e recursos diversos; preza pelo equilíbrio entre os desafios propostos e as habilidades dos alunos; estabelece uma relação afetiva positiva com os alunos. A metodologia poderá desmotivar a produção escrita se a relação professor-aluno for negativa e se o professor utilizar sempre as mesmas estratégias e modelos de atividade. Consideramos valiosa a constatação de que a professora das turmas observadas, mesmo declarando não ter conhecimento teórico sobre motivação, utiliza muitas estratégias para motivar os alunos a escrever.

No que tange à avaliação/correção do texto que o aluno escreve, constatamos que a correção realizada pela professora objetivava chamar a atenção do aluno para os problemas linguísticos do texto. Os alunos participantes informaram que o *feedback* positivo e a valorização da produção, ressaltando aspectos positivos, contribuem para a sua motivação, tanto para reescrever o texto em produção quanto a escrever novos textos. Por outro lado, a falta de critérios para a correção, os recados vagos deixados pela professora no texto corrigido e a utilização da caneta vermelha não estimulam o comportamento, desmotivando, conseqüentemente, os alunos.

Sobre o destino dado aos textos produzidos pelos alunos, foi concluído que, quando os professores corrigem o texto e o divulgam de alguma forma, o aluno se sente impelido a escrever porque percebe que sua produção foi valorizada e assume uma função que vai além da avaliação/correção. No entanto, a falta de esclarecimento do que será feito com os textos desmotiva a escrita, visto que os alunos criam expectativas sobre o que será feito com os textos produzidos na escola, e esperam que o professor deixe isso bem claro no momento da produção. Para motivar é necessário que o aluno tenha esclarecimentos sobre o que será feito com o texto que ele vai produzir, deixando evidente, portanto, que a escola precisa pensar na função social do texto que nela é produzido pelos estudantes.

Referências

- AZEVEDO, C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 25-47.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.9-36.
- BZUNECK, J. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13-42.
- BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 41-70.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e escrita: algumas contribuições para a prática pedagógica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R.

Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 193-208.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GARCIA, A.L.M. **Produção de textos na escola:** perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. CENPEC: São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/formacao_portugues. Acesso em: 10 nov. 2016.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno:** contribuições da Psicologia Contemporânea. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p 58-77.

PASSARELLI, L. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

PASSARELLI, L. **Ensinando a escrita:** o processual e o lúdico. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZAMBON, F. B. **A qualidade motivacional e a produção de textos na escola.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.



**TEMÁTICA
LIVRE**

**Revista
Diálogos
(RevDia)**

The (de)motivation for written production in school

ABSTRACT:

We present the results of a research that seeks to understand how Portuguese classes contribute to students' motivation for writing. It is based on the Theory of Self-Determination, which establishes ways to understand motivation in learning and in healthy academic development. This is an ethnographic, qualitative research approach, which used participant observation and semi-structured interviews. We found that the choice of textual genres, the teacher's methodology, his corrections, and the goal of writing are the preponderant factors for the (de)motivation of students, which reinforces the importance of the affective dimension in the student's writing process.

KEYWORDS:

Motivation;
Written production;
Portuguese Language.