

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE DESPORTOS - CDS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

**KAUANA POSSAMAI**

**MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Florianópolis

2021

# **MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Educação Física do Centro de desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Jorge Gonçalves de Moreira Carvalho

Coorientador: Prof. Ms. Ricardo Teixeira Quinaud

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Fossamai, Kauana  
MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Kauana  
Fossamai ; orientador, Prof. Dr Humberto Jorge Gonçalves de  
Moreira Carvalho, coorientador, Prof. Ms. Ricardo Teixeira  
Quinaud, 2021.  
43 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Motivação. 3. Teoria da  
Autodeterminação. 4. Educação Física. 5. Ensino Fundamental.  
I. Jorge Gonçalves de Moreira Carvalho, Prof. Dr Humberto.  
II. Teixeira Quinaud, Prof. Ms. Ricardo. III. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. IV.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**  
**CENTRO DE DESPORTOS - CDS**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Habilitação: Licenciatura**

**Termo de Aprovação**

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,

**MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Elaborado por

**KAUANA POSSAMAI**

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física



Documento assinado digitalmente  
Carlos Luiz Cardoso  
Data: 03/09/2021 11:15:38-0300  
CPF: 458.421.169-87  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

**Comissão Examinadora (Banca):**



Documento assinado digitalmente  
Humberto Jorge Gonçalves Moreira de Carvalho  
Data: 03/09/2021 10:28:54-0300  
CPF: 072.995.481-19  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Orientação - Prof. Dr. Humberto Jorge Gonçalves de Moreira Carvalho- CDS/UFSC



Documento assinado digitalmente  
Ricardo Teixeira Quinaud  
Data: 03/09/2021 10:30:32-0300  
CPF: 076.394.999-09  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Coorientação - Prof. Ms. Ricardo Teixeira Quinaud- PPGEF/UFSC

---

Membro titular – Prof<sup>a</sup>.Ms. Jaqueline Silva -



Documento assinado digitalmente  
Felipe Goedert Mendes  
Data: 03/09/2021 10:30:01-0300  
CPF: 076.035.619-06  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Membro titular – Prof. Ms. Felipe Goedert Mendes – PPGEF/UFSC

Florianópolis, SC., 03 de setembro de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão aos meus pais Pedro e Leusa por toda orientação ao longo da vida, pelo suporte a mim dado, pelo amor, companheirismo pelo conforto e também pela cobrança. Sou eternamente grata a vocês por tudo.

Gratidão a minha irmã Kauiara, companheira, amiga, conselheira, o ombro na hora do desespero e a pessoa que tem o coração mais acolhedor que conheço.

Gratidão ao Lucas pelo companheirismo ao longo desta jornada.

Gratidão aos professores da UNOCHAPECÓ, onde iniciei minha graduação, sou extremamente grata a todos vocês por todo o aprendizado, e por me desafiarem desde os primeiros momentos de graduação a refletir sobre nossa área e compreender que o olhar diz muitas coisas.

Gratidão aos professores de Educação Física da UFSC, por toda condução na trajetória acadêmica e pelas tão significantes trocas, obrigada por me permitirem uma formação inicial de qualidade.

Gratidão aos colegas de curso, e amigos que tornaram esta caminhada mais simples, prazerosa e proveitosa. Gratidão as amigas/os que de uma forma ou outra sempre estiveram presentes e me incentivaram, em especial a Schi, Naia, Fi, Joy, Gio, Uná, Bianca, Jaque, Túlio, Maicon e Matheus, eu aprendo muito com vocês todos os dias.

Gratidão aos colegas do Grupo de Pesquisa por todo suporte e acolhimento no ambiente acadêmico, mas sobretudo nas experiências da vida.

Gratidão a Prof. Isa e a Prof. Debora pela parceria e aos participantes desta pesquisa, sem vocês este trabalho não seria possível.

Gratidão a banca de avaliação desta pesquisa, Prof. Ms. Jaqueline da Silva e Prof. Ms. Felipe Goedert Mendes, por aceitarem contribuir com meu trabalho.

Gratidão ao meu Coorientador Prof. Ms. Ricardo, pelos incontáveis áudios em que você me falava: “calma, no final tudo vai dar certo”. Bom, acho que agora sua frase está fazendo mais sentido do que nos momentos de desespero. Obrigada pela paciência e orientação.

Gratidão ao meu Orientador Prof. Dr. Humberto, por todo ensinamento e por aceitar o desafio de me auxiliar nesta caminhada acadêmica e por toda compreensão ao longo deste percurso.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a motivação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis para a prática da Educação Física curricular. A teoria da autodeterminação foi utilizada como modelo teórico da pesquisa. A teoria propõe analisar a motivação a partir de um *continuum* de autodeterminação através de diferentes níveis de regulação. Para esta pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis. As análises das declarações foram feitas a partir da análise temática para inferir os resultados obtidos. Como principais resultados foram observados que os estudantes são motivados de forma intrínseca, extrínseca e por vezes desmotivados, tendo os professores e os colegas como fatores externos principais que influenciam nesta motivação. Conclui-se que o professor tem um papel fundamental quando prioriza ou não metodologias que favorecem a autonomia, competência e conexão dos seus estudantes.

**Palavras chave:** Motivação. Teoria da autodeterminação. Educação Física. Ensino Fundamental

## ABSTRACT

This study aimed to investigate students' motivation to practice the Physical Education in the final years of the elementary school in the municipal of Florianópolis. The Self-determination theory was used as the theoretical research model. The theory proposes to analyze motivation from a *continuum* of self-determination through different levels of regulation. In this research, semi-structured interviews were carried out with six students from the final years of the elementary school in the municipal of Florianópolis. The analysis of the statements was conducted based on the thematic analysis to infer the obtained results. As the main results, we point out that students are intrinsically motivated, extrinsically, and sometimes unmotivated, with teachers and colleagues as the major external agents influencing motivation. Furthermore, we conclude that the teacher has an important role in prioritizing methodologies that favor their students' autonomy, competence, and connection.

**Keywords:** Motivation. Self-determination theory. Physical Education. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b>	<i>Continuum</i> dos estilos regulatórios.....	17
<b>Figura 2.</b>	Análise temática das declarações dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.....	25



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Descrição dos participantes da pesquisa.....	22
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

AMOT – Desmotivação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFTB – Centro de Formação no Treino de Basquetebol

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Motivação Extrínseca

MERE – Motivação Extrínseca de Regulação Externa

MERID – Motivação Extrínseca de Regulação Identificada

MERIN – Motivação Extrínseca de Regulação Introjetada

MI – Motivação Intrínseca

SDT – *Self-determination Theory*

TAC – Teoria da Avaliação Cognitiva

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIO – Teoria da Integração Organísmica

TMR – Teoria de Motivação dos Relacionamentos

TNPB – Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

TOC – Teoria das Orientações de Causalidade

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA .....	14
1.2. OBJETIVOS .....	14
1.2.1. Objetivo Geral .....	14
1.2.2. Objetivos Específicos .....	14
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
2.1. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO ( <i>SELF-DETERMINATION THEORY-SDT</i> ).....	15
2.2. A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	18
<b>3. MATERIAIS E MÉTODOS .....</b>	<b>21</b>
3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	21
3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	21
3.3. COLETA DOS DADOS.....	22
3.4. ANÁLISE DOS DADOS .....	23
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>25</b>
4.1. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA .....	26
4.2. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO INTEGRADA .....	27
4.3. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO IDENTIFICADA.....	28
4.4. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO INTROJETADA .....	28
4.5. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO EXTERNA .....	29
4.6. AMOTIVAÇÃO .....	29
<b>5. DISCUSSÃO .....</b>	<b>30</b>
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>34</b>
<b>APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista .....</b>	<b>39</b>
<b>ANEXO 1 - Questionário <i>continuum</i> de autodeterminação .....</b>	<b>41</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Física é componente curricular obrigatório no ensino fundamental, sendo considerada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB<sup>1</sup>) de 1996. De acordo com a própria lei “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]” (BRASIL, 1996). Deste modo, todos os estudantes irão ter ao longo de sua formação aulas de Educação Física.

Este componente possibilita ao aluno o conhecimento sobre seu corpo, a prática de esportes, jogos, lutas, práticas de aventura, brincadeiras, danças e ginásticas, além de vivenciar aspectos de socialização e compreensão sobre hábitos saudáveis que interferem na qualidade de vida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), as aulas devem possibilitar aos alunos a construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus movimentos, de modo a desenvolver autonomia sobre a cultura corporal de movimento, para o cuidado de si e dos outros. De acordo com Darido (2004), a Educação Física deveria propiciar a formação de pessoas autônomas com relação a prática de atividade física.

Mesmo sendo um componente curricular obrigatório, a literatura aponta que a adesão e participação nas aulas depende de alguns fatores como interesse, relacionamento com os colegas e professores e também a motivação (PIZANI; *et al*, 2014; KOBAL, 1996). Motivação que, segundo Maggil (1984), pode ser caracterizada como o motivo pelo qual leva uma pessoa a fazer algo, que influencia um comportamento. Estes motivos podem estar relacionados com fatores internos ou externos. Desta forma, o interesse e envolvimento com tarefas desafiadoras, durante o processo de ensino-aprendizagem, é favorecido quando temos um estudante motivado (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A motivação intrínseca que diz respeito aos fatores internos do indivíduo, e a motivação extrínseca, é relacionada aos fatores externos. Ambas são amplamente conhecidas e abordadas nas produções relacionadas ao comportamento motivado (FOLLE; TEIXEIRA, 2012; KOBAL, 1996). Entretanto, analisar a motivação desta forma pode ser considerado simplista e redutora, é o que propõem Deci e Ryan (1985) com a teoria da autodeterminação. Segundo eles, a motivação pode ser melhor compreendida a partir de um *Continuum* de autodeterminação através de diferentes níveis de auto regulação (RYAN; DECI, 2000).

Os níveis propostos pelos autores são: motivação intrínseca, considerada a forma mais autodeterminada, a participação se dá de forma voluntária, pela diversão e prazer, sem

---

<sup>1</sup> Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996

recompensas pelo envolvimento (NTOUMANIS, 2001). Motivação extrínseca de regulação integrada, forma mais autodeterminada de motivação externa, de acordo com Pizani e colaboradores (2016), o indivíduo escolhe a atividade considerando a importância e utilidade para alcance de seus objetivos, é considerada volitiva. Cabe ressaltar, que esta forma de regulação, não é comumente utilizada pelos indivíduos de faixa etária escolar (6 a 17 anos), portanto as pesquisas não a trazem como uma categoria a ser analisada (PELLETIER et al, 1995).

Na regulação identificada, menos autodeterminada que a anterior, os benefícios proporcionados por determinada atividade motivam a adesão por parte do indivíduo, mesmo este não considerando interessante (NTOUMANIS, 2001). Regulação introjetada, não sendo autodeterminada, surge quando o indivíduo experimenta culpa ou ansiedade por fazer ou não determinada atividade (PELLETIER et al., 1995). Regulação externa, resultante de ameaças ou recompensas (PIZANI et al, 2016). Por fim, a desmotivação ou amotivação, o indivíduo, não intencionalmente, apresenta ausência de motivação tanto intrínseca quanto extrínseca (DECI; RYAN, 1985).

Mediante aos pressupostos apresentados, a lacuna deste estudo encontra-se pautada na preocupação existente acerca da motivação para as aulas de Educação Física como apontam os estudos de Müller (1998) e de Paim (2001). Ademais, é comumente encontrado na literatura estudos quantitativos relacionados a tal temática e ausência de estudos qualitativos. Estudos qualitativos possibilitam o entendimento contextualizado das análises e interpretações obtidas durante a investigação. Além disso, esta abordagem não se preocupa com a generalização dos dados, mas sim na compreensão de um fenômeno a partir de observações individualizadas (NEGRINE, 1999).

Neste sentido, o presente trabalho justifica-se pela importância de compreender quais comportamentos de motivação os indivíduos estão experimentando para participar das aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental. Ademais, cabe ressaltar que existem justificativas pessoais para a escolha do tema.

Desde o ano de 2019, a pesquisadora faz parte do Centro de Formação no Treino de Basquetebol (CFTB), onde além de outras atividades atua, juntamente com outros colegas, como treinadora de basquetebol no projeto de extensão que ocorre em parceria com uma escola da rede municipal de Florianópolis. Neste projeto, é acompanhado a evolução e a consolidação de um grupo feminino, com idades entre 11 e 16 anos, na prática do basquetebol. Além disso, vimos nas atletas, através de narrativas e também na realização das atividades propostas, a crescente motivação pela atividade física, pelas aulas de Educação

Física e também pelo ambiente esportivo. Este interesse por elas demonstrado, também é confirmado para os treinadores em conversas com os pais, professores e direção nesta escola.

Diante disto, surgem algumas inquietações: Qual a motivação dos estudantes para prática de Educação Física curricular? Quais fatores interferem na motivação dos estudantes? Estes questionamentos e outros que passam a surgir desenham esta pesquisa.

### 1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a motivação dos estudantes para as aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental?

### 1.2. OBJETIVOS

#### 1.2.1. Objetivo Geral

Investigar a motivação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis para a prática da Educação Física curricular.

#### 1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar as motivações de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis para a prática da Educação Física curricular com base na teoria da autodeterminação;

Descrever as motivações de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis para a prática da Educação Física curricular;

Verificar os fatores motivacionais que influenciam os estudantes a praticarem as aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (*SELF-DETERMINATION THEORY-SDT*)

A teoria da autodeterminação, no termo original em inglês, *Self-determination theory* - (SDT) proposta por *Richard M. Ryan e Edward L. Deci*, preocupa-se em examinar como condições culturais sociais e biológicas influenciam ou impedem crescimento psicológico, envolvimento e bem-estar, também reconhecido por eles com florescimento humano. Ademais, a teoria busca compreender quais as necessidades psicológicas e sociais que os seres humanos necessitam para progredir psicologicamente (DECI; RYAN, 2017).

Neste sentido, os autores apontam que SDT é uma teoria crítica e ao mesmo tempo prática. Prática quando aponta para as especificidades e a interferência dos contextos na autorregulação, podendo ser aplicada em diferentes grupos (escola, esporte, família, etc). É crítica pois consegue comparar contextos e observar o quanto estes apoiam ou prejudicam o desenvolvimento humano.

A teoria da autodeterminação, é uma teoria da psicologia organísmica, ou seja, assume que as pessoas são organismos ativos que buscam o desenvolvimento e crescimento psicológico, sendo manifestado desde o nascimento, na curiosidade e na busca pelo aprender, e ao longo da vida na inserção das práticas e valores sociais (RYAN, 1995). A teoria considera três princípios básicos necessários e essenciais para a vida, independente do estágio em que os indivíduos se encontram, são eles: autonomia, competência e conexão ou parentesco (RYAN, 2009). A necessidade de autonomia está relacionada à necessidade de escolha, com a sensação de controle sobre o ambiente e suas interações (TEIXEIRA, 2014). De acordo com Ryan e Deci (2000), quando o indivíduo possui um *locus* de causalidade interno, este, a partir de suas próprias escolhas é reconhecido como agente transformador do ambiente. Em contrapartida, quando este *locus* é externo, os indivíduos que interagem com o ambiente, o fazem por acreditarem estar sendo pressionados por fatores externos a sua vontade.

A segunda necessidade, a necessidade de competência, aponta que os indivíduos precisam se mostrar competentes no meio social, principalmente em situações desafiadoras. Quando se tem um comportamento regulado por desafios, a busca por recompensas externas para a realização das atividades é o que instiga o exercício e até a aquisição de novas habilidades (TEIXEIRA, 2014). E por fim, a necessidade de conexão, que traz à tona o que é inerente ao ser humano, que é a interação social e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

Neste sentido, de acordo com Ryan (2009), dentro de um contexto social, quando as três necessidades são satisfeitas, os indivíduos experimentam vitalidade, automotivação e bem estar. Quando há a frustração de uma ou mais destas necessidades, ocorre a diminuição da automotivação e mal-estar.

A SDT surge a partir de pesquisas e pela junção de cinco mini teorias, cada mini teoria surge através de investigações experimentais ou de campo buscando fatores que afetam a motivação humana. Cada mini teoria será explanada brevemente abaixo, por ordem introdução, para termos uma melhor visualização do quadro formal da SDT.

Teoria da avaliação cognitiva (TAC) “foi construída a partir de pesquisas sobre a interação dinâmica entre eventos externos (por exemplo, recompensas, escolha) e o interesse ou prazer da tarefa das pessoas - isto é, motivação intrínseca (MI).” (VANSTEENKIST; NIEMIEC; SOENENS, 2010, p. 106). Ou seja, compreende como a interação e os contextos interferem na MI, esta, definida como fazer algo para seu próprio bem. A TAC considera que fatores externos interferem nos sentimentos de autonomia e competência (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999).

Teoria da integração orgânica (TIO), como muitas pesquisas apontam, MI e motivação externa (ME), são antagônicas e separadas, enquanto uma, MI, é completamente autodeterminada, a outra é contemplada pela falta de causa pessoal. Entretanto, estudos da SDT começam a identificar que a ME, pode variar entre comportamentos mais autodeterminados até comportamentos controlados, o que foi chamado de internalização (VANSTEENKIST; NIEMIEC; SOENENS, 2010).

Segundo Ryan (1993), internalização é a apropriação dos regulamentos do meio sociocultural por parte da pessoa, e diz respeito à socialização. O *continuum* de internalização aponta que existem diferentes níveis de motivação externa, que são variados de acordo com a regulação, são eles: não regulação ou desmotivação/amotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e regulação intrínseca. A regulação integrada é o mais autônomo dos níveis, seguido de identificada, introjetada e por fim a regulação externa, sendo a menos autônoma (RYAN; DECI, 2000).

A desmotivação é caracterizada pela falta de intenção de agir, quando o indivíduo não expressa vontade em realizar determinada tarefa e sente-se por vezes incompetente. A regulação externa diz respeito a realização de tarefas totalmente justificada pelo meio externo. Na regulação introjetada observa-se que o indivíduo realiza as tarefas para evitar aspectos psicológicos como culpa e ansiedade, mas principalmente para manter sentimentos de valor. Já na regulação identificada, o indivíduo realiza a tarefa por considera-la momentaneamente



conveniente. Finalizando com a regulação integrada que se aproxima muito da regulação intrínseca, entretanto aqui, o indivíduo realiza a tarefa por esperar alcançar objetivos separáveis e não para a sua inerente apreciação (RYAN; DECI, 2000).

Teoria das orientações de causalidade (TOC), foca no indivíduo e em como ocorre a orientação e regulação do comportamento a partir de aspectos do meio. Segundo Ryan (2009), quando orientada para a autonomia a pessoa age com congruência, quando orientada para o controle, regula-se pela recompensa e quando é impessoalmente orientada, regula-se pela falta de controle ou competência. Apresenta um modelo para os diferentes estilos regulatórios (figura 1: *continuum* dos estilos regulatórios).

Figura 1 – *continuum* dos estilos regulatórios



Fonte: SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010.

Teoria das necessidades psicológicas básicas (TNPB), a quarta teoria que compõe a SDT, como visto anteriormente existem três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e conexão) que são essenciais para o desenvolvimento, integridade e bem-estar. A satisfação com as necessidades psicológicas ou a frustração, gera impactos sobre o bem-estar (RYAN, 2009).

E por fim, a teoria do conteúdo do objetivo (TCO) que busca analisar os objetivos de vida dos indivíduos, que são colocados como objetivos intrínsecos (saúde, relacionamentos, crescimento, entre outros) e objetivos extrínsecos (fama, imagem, dinheiro) (VANSTEENKIST; NIEMIEC; SOENENS, 2010).

Recentemente foi adicionado ao conjunto de mini teorias a teoria de motivação de relacionamentos (TMR), que passa a ser a sexta mini teoria que compõe a SDT. Esta teoria aborda a qualidade dos relacionamentos íntimos. Aponta que os indivíduos apresentam

necessidade intrínseca de se envolver e que a satisfação ou a frustração nos relacionamentos refletem no bem-estar psicológico (DECI; RYAN, 2017).

Este conjunto de seis mini teorias, compõem a SDT, que foca tanto na direção do comportamento, quanto na razão (porque) certos resultados são desejados ou seja, pretende integrar a análise dos processos e dos conteúdos, e serão utilizadas nesta pesquisa para explicar e compreender a motivação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, considerando aspectos individuais, sociais, esportivos e educacionais.

## 2.2. A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A motivação pode ser compreendida através de diferentes perspectivas, é o que apontam Bzuneck e Sales (2011), quando comentam sobre o enfoque que a motivação vem recebendo nas pesquisas relacionadas à educação, principalmente por ela favorecer a aprendizagem. No senso comum diz respeito à vontade ou motivo pelo qual as pessoas fazem algo. Lutz; et al, (2012) comentam que o emprego de altos níveis de esforços na tentativa de alcançar algumas metas, condicionada pela necessidade de satisfação individual pode ser caracterizado como motivação. No contexto escolar Rufini e colaboradores (2011) nos dizem que o desempenho e a qualidade de aprendizagem são determinados pela motivação do indivíduo.

Para alguns autores, a motivação é individual, difere de pessoa para pessoa, podendo ser consciente ou inconsciente e se refere a um processo dinâmico e multifatorial (SILVA, 2007; CHICATI, 2000; RODRÍGUES; MAURA, 2001). Entretanto, a maioria das definições apresentadas convergem para a conceituação de que são os atos e as ações de cada indivíduo, que o levam a atingir determinadas metas e objetivos (KOBAL, 1996; SAMULSKI, 1992; RODRÍGUES; MAURA, 2001; SILVA, 2007; KNÜPPE, 2006).

Como apontam Ryan e Deci (2000), motivação diz respeito aos aspectos de ativação e intenção, a energia, direção e persistência empregados pelo indivíduo, ou seja, é mover-se no sentido de fazer algo. Tais autores complementam que pesquisas sobre os comportamentos motivados apontam que independentemente da interação experimentada, a performance e a qualidade das experiências podem ser melhores ou piores de acordo com a variação de motivação experienciada pelos indivíduos.

Os estudos de Ryan e Deci (2000) que idealizam a SDT, dividem a motivação em intrínseca e extrínseca, basicamente os autores afirmam que a motivação intrínseca é a busca pelo desafio, pelo crescimento, pelo aprendizado que são inerentes ao ser humano, tendo um

envolvimento livre e autônomo sendo a satisfação sanada pela própria atividade. Entretanto, os autores apontam também, que deve ocorrer manutenção desta motivação. Ainda, os autores refletem que a autonomia e a auto regulação são controladas pela motivação e constituídas a partir de estágios, que geram um *continuum* de regulação comportamental.

A outra forma de motivação está ligada com o meio, com as atividades ou ações que são influenciadas por algo externo, pelo cumprimento de obrigações, pela oferta de prêmios ou recompensas e/ou para obter melhores notas e evitar punições. Esta forma de motivação, a motivação extrínseca, é menos autônoma segundo os autores e apresenta um *continuum* de regulação, como visto no capítulo anterior. (RYAN; DECY, 2000)

Assim sendo, a motivação torna-se singular quando analisamos o comportamento humano, pois esta reflete significativamente na participação dos sujeitos em atividades (PAIM, 2001). Corroborando com o autor, Campos (1995) comenta que no processo educativo, a motivação se apresenta como uma variável fundamental que necessita de investigação. Müller (1998) considera que a desmotivação é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no processo educacional. Neste sentido, manter os estudantes motivados para as aulas de Educação Física, passa a ser um dos diversos desafios que os professores encontram.

A Educação Física, de acordo com Moreira; et al, (2017), oportuniza aos estudantes, através de seus conteúdos, a ampliação da autonomia pois, “[...] a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 2010, p. 171).

Reconhece-se assim que a Educação Física através das suas possibilidades, e da gama de conteúdos relacionados a cultura corporal de movimento contribui para a formação humana especialmente enquanto reconhece que o indivíduo faz parte de uma sociedade, compreendendo que a escola possui a difícil tarefa de formação de permitir aos indivíduos viverem em uma sociedade complexa. De modo similar, cabe à Educação Física o papel de possibilitar a experimentação de diferentes movimentos, causas e objetivos que se apresentam no cotidiano do aluno (ETCHEPARE, 2000).

Desta forma, a Educação Física dentro do seu processo de ensino e aprendizagem, deve capacitar o aluno a refletir sobre as possibilidades corporais e exercê-las na sociedade de maneira segura e adequada (BRASIL, 1996). Para tal, Moraes e Varela (2007) consideram que motivação e aprendizagem estão sempre associadas fato que é confirmado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quando diz que frente a situações problemas, o estudante

deve ser capaz de experimentar hipóteses elaboradas por ele, ligando a motivação ao conceito de aprendizagem significativa (BRASIL, 2002). Bem como pela BNCC que aponta que devem “conceber e põe em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, p.17, 2018).

Diante do exposto, pretendemos nesta pesquisa compreender quais as variações de motivação que os estudantes estão experimentando nas aulas de Educação Física, abarcando considerações individuais, sociais, esportivas e educacionais, na tentativa de apontar a existência da relação de reciprocidade entre motivação e aprendizagem.

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

#### 3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo faz parte do macroprojeto intitulado ““BASKETBALL2LIFE””: PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC sob o parecer número 4.532.171, e com o seguinte CAAE: 39243220.8.0000.0121. Para tal, utilizamos a abordagem qualitativa de cunho exploratório descritivo. As pesquisas qualitativas tendem a ser mais descritivas e indutivas, sendo o investigador um elemento principal neste tipo de abordagem. São voltadas para a descoberta e geram informações a partir da intencionalidade dos atos no meio que ocorre. Para Santos (1999, p.404) “O material básico da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, tanto ao nível das relações quanto ao nível dos discursos.” Além disso, o presente projeto tratou-se de um estudo transversal.

#### 3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo seis alunos de quatro escolas públicas da rede municipal de Florianópolis – SC que estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Estas escolas foram escolhidas de maneira intencional, pela proximidade da pesquisadora com os professores. Os participantes estão referenciados nesta pesquisa com os codinomes (A, B, C, D, E e F), sendo que os estudantes A e B frequentavam o 9º ano, C e D frequentavam o 8º ano e E e F, 7º e 6º ano respectivamente (Tabela 1). Os participantes foram escolhidos pelo seguinte critério: (i) crianças e adolescentes frequentando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e (ii) estar matriculado em escola pública. Estudantes que não estavam frequentando as aulas de Educação Física (de forma remota ou presencial) foram excluídos (critério de exclusão). A pesquisadora com o apoio dos professores das escolas contactou os estudantes via *e-mail* e *WhatsApp*, que de forma voluntária aceitaram participar desta pesquisa. A participação na pesquisa foi possível somente após autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos representantes legais e participantes, respectivamente.

Tabela 1: Descrição dos participantes da pesquisa.

	<b>Idade (anos)</b>	<b>Sexo (M/F)</b>	<b>Ano escolar (6° - 9°)</b>	<b>Participação em projeto esportivo</b>
Participantes				
A	14	F	9°	sim
B	15	F	9°	sim
C	13	F	8°	sim
D	13	M	8°	sim
E	12	F	7°	sim
F	11	F	6°	sim

\*M= masculino F= feminino.

Fonte: Construção da autora.

### 3.3. COLETA DOS DADOS

Os dados foram coletados por meio de questionário *online* e entrevista semiestruturada. Para a coleta por meio de questionário, foi proposto um formulário no *Google Forms*, ferramenta que possibilita a criação de questionários online. O questionário utilizado foi o *Continuum* de autodeterminação que pode ser verificado no Anexo 1, utilizamos a versão validada para a língua portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005).

Este questionário conta com 20 questões medidas em uma escala *Likert* de 1 a 7 em que 1 é discordo plenamente e 7 concordo plenamente, contendo 4 itens para cada tipo diferente de motivação, motivação intrínseca (MI), motivação extrínseca regulação identificada (MERID), motivação extrínseca regulação introjetada (MERIN), motivação extrínseca regulação externa (MERE) e desmotivação (AMOT). Cada item seguiu a frase: Eu realizo a aula de educação física.

A primeira página do questionário no *Google Forms* foi de apresentação e explicação da pesquisa, contendo também o termo de consentimento para assinatura e preenchimento com os dados dos responsáveis. Na segunda página foi fornecido o termo de assentimento. A assinatura aconteceu por meio do preenchimento dos dados e também da escolha entre as duas alternativas: “Eu concordo de livre e espontânea vontade em participar do estudo “MOTIVAÇÃO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, e esclareço que obtive todas informações necessárias.” Ou “Eu NÃO concordo em participar do estudo “MOTIVAÇÃO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, e esclareço

que obtive todas informações necessárias.” Este questionário serviu como guia para a condução da entrevista no segundo momento de coleta.

Considerando a complexidade que norteia o ambiente escolar e também a natureza das variáveis investigadas, bem como assumindo a teoria da autodeterminação, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas. Este método de coleta de dados, de forma flexível, permite a expressão de sentimentos, opiniões, atitudes e ideias (SPARKES; SMITH, 2006), a fim de obter um amplo conhecimento sobre experiências e perspectivas individuais sobre motivação de um determinado grupo de questões. O roteiro de entrevista contemplou os seguintes temas geradores: (i) características sociodemográficas; (ii) motivação para participação voluntária nas aulas de Educação Física.; (iii) anseios motivacionais para a prática de Educação Física; (iv) motivação externa a prática de Educação Física. No entanto, não foi seguido estritamente as diretrizes de entrevista. Outras questões surgiram durante a entrevista, com base nas respostas dos alunos, e todos os alunos puderam expressar suas opiniões livremente. As entrevistas foram conduzidas individualmente, entre pesquisador e entrevistado e foram realizados na plataforma do *Google Meet*. Cada entrevista incluiu uma breve explicação da pesquisa, garantia de confidencialidade e o direito dos participantes de se retirarem a qualquer momento.

#### 3.4. ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela autora. As entrevistas duraram de 20 a 25 minutos, e a transcrição compreendeu um total de 42 páginas, em espaçamento único, no Microsoft Word 2013. Para análise das declarações que foram coletadas, os procedimentos preconizados para análise temática (BRAUN; CLARKE, 2019) foram empregados, tanto na análise indutiva de categorização quanto na codificação dos dados, sendo eles: familiarização do pesquisador com os dados coletados, geração de codificação inicial, procura por temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e divulgação dos resultados.

Para assegurar maior rigor na análise dos dados foram empregados dois procedimentos para validação de interpretação frequentemente utilizados em investigações qualitativas. Além da checagem “intrapesquisador”, que consiste na revisão das interpretações de cada pesquisador por si mesmo, será realizada a checagem “interpesquisadores”, cujas transcrições foram analisadas por dois pesquisadores e codificadas em unidades de significado, havendo o confronto das interpretações (GIBBS, 2009).

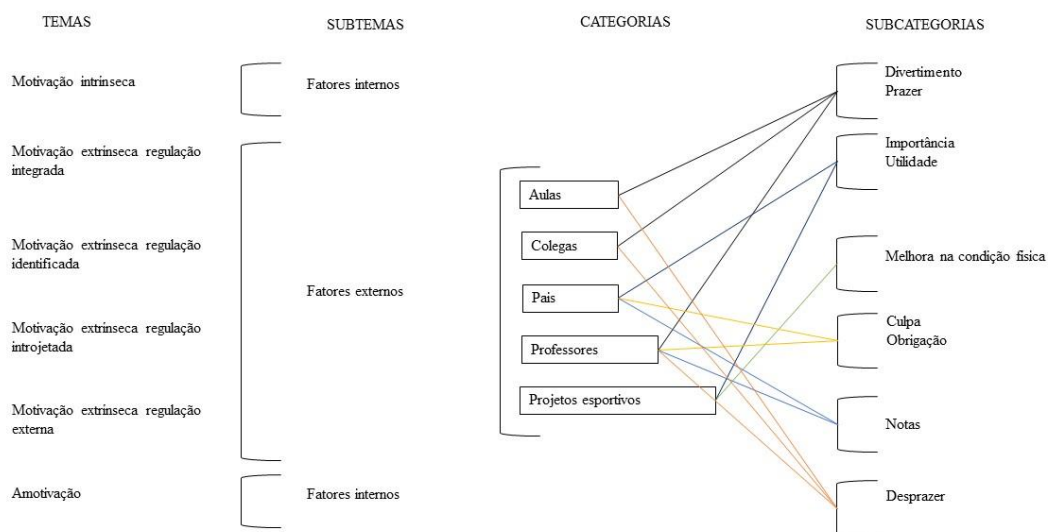
As transcrições e audições gravadas em áudio foram consideradas lidas e ouvidas diversas vezes para proporcionar a familiarização das entrevistas. Em seguida, foi realizada a geração da codificação inicial, que foi revisada para contemplar os reajustes. Após gerar uma codificação inicial, passamos a aprofundar a interpretação dos dados codificados e realizamos uma busca detalhada por tópicos que pudessem ser extraídos e agrupados por similaridade das informações (contextos). Em seguida, seguiu o processo de geração de temas. A releitura dos enunciados de cada codificação foi realizada separadamente para a geração inicial dos temas congruentes e pertinentes. Em seguida, foi realizada outra leitura para definir os temas e gerar os subtemas. Após o término das etapas de codificação e categorização, iniciou-se a etapa de revisão temática, onde os depoimentos foram relidos para confirmação dentro dos temas, considerando a necessidade de reajustes ou mesmo de exclusão, até atingir a saturação. Após o consenso entre os pesquisadores sobre os temas, foram estabelecidas definições e denominações dentro de cada tema. Além disso, foi verificada a relevância de cada afirmação de acordo com os objetivos do estudo.



## 4. RESULTADOS

A estrutura hierárquica dos temas é mostrada na Figura 1. Com base nas análises, foi identificado que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental parecem ser motivados de forma intrínseca e/ou extrínseca, e que também, em alguns momentos experimentam a desmotivação. Os temas que emergiram da teoria da autodeterminação (*a priori*) e que foram identificados durante as declarações dos participantes foram: motivação intrínseca; motivação extrínseca de regulação integrada; motivação extrínseca de regulação identificada; motivação extrínseca de regulação introjetada; motivação extrínseca de regulação externa; e amotivação.

Figura 2: Análise temática das declarações dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.



Fonte: produção da autora.

Diretamente relacionado a essas temáticas, a motivação pode ser observada pela ação de fatores internos ou fatores externos. Nas categorias fatores externos verificou-se a influência dos pais, colegas, das aulas, dos professores e da participação em projetos esportivos. A partir destas categorias, emergiram nove subcategorias, nomeadamente divertimento, prazer, importância, utilidade, melhora na condição física, culpa, obrigação,

notas e desprazer. Cada subcategoria é uma percepção do nível de autonomia experimentado pelos indivíduos.

Observa-se que os participantes mencionam que o ambiente, principalmente a ação dos professores, das aulas e dos colegas, influenciam significativamente no sentimento da autonomia experimentado tanto para a motivação intrínseca, como também para a desmotivação.

#### 4.1. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

A motivação intrínseca foi observada quando os participantes relataram o gosto e prazer em praticar as aulas de Educação Física. Como podemos observar na fala da participante “D”, “Qualquer uma. eu participo de todas. Eu gosto bastante. Assim como na explanação da participante “F”:

Não, por que eu quero, se eu fosse obrigada eu não teria vontade e não iria participar tanto, mas como eu gosto e eu quero, eu participo mais, tenho mais atenção e essa é uma das aulas preferidas que eu consigo gastar bastante energia, chego em casa cansada e não fico tão elétrica em casa.

A participante “A” compartilha declarações parecidas, entretanto aponta a influência da categoria projeto esportivo como ponto importante e que contribui na sua motivação e participação nas aulas de Educação Física.

Eu gosto bastante das atividades de Educação Física, também do projeto de basquete que passa na escola. Eu acho que me ajudou bastante a evoluir como um ser humano, como uma pessoa, como uma colega de classe aluna e eu acho que tudo o que a gente aprende na escola deve ser levado para a vida porque não é só aquilo de ganhar nota, serve para a escola depois eu pego um pouquinho para passar para outro nível, para passar para o ensino médio. Não, eu acho que é algo que a gente deveria levar para a vida. Porque mesmo naquelas matérias assim, história, é aprendizado. Tudo são fragmentos para a gente ser um bom cidadão. Uma boa pessoa.

Ainda sobre a influência dos fatores externos, as participantes apontaram que o gosto e o prazer em participar das aulas de Educação Física estavam associados principalmente aos professores, colegas e as aulas. Neste sentido, a participante “E” relata que: “Eu sinto prazer nas aulas tipo as da [...], que o professor se importa com a gente, não só em estar realizando as atividades.” No que tange a influência dos colegas, a participante “B” explica “Eu gosto bastante porque nas aulas de Educação Física a gente se aproxima bem mais dos colegas de turma, trabalha mais como equipe, porque na sala é todo mundo meio afastado.” Já com relação à organização das aulas, podemos observar a influência na seguinte fala:

Sim, bem, tanto na quadra quanto escrevendo, porque na quadra eu, a gente tem um tempo para liberar as energias, porque assim, a gente fica um monte de aula escrevendo, isso ninguém gosta, então quando tem aula na quadra todo mundo se interessa bastante, todo mundo corre, todo mundo gosta, na aula de escrever, a gente é menos elétrico, mas a gente gosta também porque o professor passa vídeos e o conteúdo dele é bem interessante, não que os outros não sejam [...] (PARTICIPANTE F)

#### 4.2. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO INTEGRADA

Relacionada à motivação extrínseca de regulação integrada, o nível mais autodeterminado de motivação extrínseca, os participantes afirmam que reconhecem a importância e utilidade em estarem participando das aulas de Educação Física em exercitar-se no dia a dia, como afirma a participante “E” “Eu acho que como eu sou muito sedentária fora da escola, agora estou só tocando, não dançando, as aulas de Educação Física são para eu acordar de verdade, acordar meu corpo.” As participantes “F” e “A” também relatam utilizar os aprendizados das aulas de Educação Física em casa:

Vai me ajudar a ter mais interesse, a fazer mais coisas, vamos supor, nessa pandemia, nós não podemos sair de casa, eu vou na escola, e lá de vez em quando no mercado, não sou eu que vou tanto no mercado, mas me motiva em casa, agora estou começando a pegar os vídeos no YouTube que mostram bastante coisas do atletismo que te ajuda a gastar energia em casa, eu gosto bastante de fazer ginástica e jogar vôlei, quando eu posso brincar de alguma outra coisa fora, vamos supor uma pessoa quer competir uma corrida na rua dela que não é tão no centro, não tem tanta movimentação, eu gosto. (PARTICIPANTE F)

Sim. Eu uso principalmente agora em casa por conta da pandemia, uso os alongamentos. A respiração, porque às vezes a gente fica em casa sozinha assim, sem ver muito as pessoas aí fica meio estressado, o alongamento relaxa. Yoga fazer aquela respiração funda, ajuda bastante. (PARTICIPANTE A)

Com relação a influência dos fatores externos, a participante “B” aponta que durante as aulas de Educação Física ela construiu amizade mais forte com uma colega, por ambas terem o gosto por um esporte em comum:

Fiz amizade com uma menina que senta do meu lado. A gente gosta dos mesmos esporte então a gente sempre começa conversar sobre isso. Então a gente se aproximou bem mais e participamos juntas das aulas de Educação Física, principalmente quando estamos trabalhando com este esporte.

Ainda neste quesito, os pais também apareceram como influentes neste tema. “Meus pais sempre me influenciam para participar de todas as aulas porque acham muito importante o conhecimento que a gente adquire nelas.” (PARTICIPANTE A).

De acordo com os participantes, a participação em projetos esportivos também parece influenciar na motivação para as aulas de Educação Física: “Ajuda bastante, muitas vezes os professores foram trabalhar dança e eu conseguia fazer com facilidade por conta do projeto, e na minha vida ajuda a distrair de tudo assim.” (PARTICIPANTE E).

#### 4.3. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO IDENTIFICADA

As declarações das participantes relacionadas com a motivação extrínseca de regulação identificada apontam a melhora na condição física e de saúde, relacionada com a participação nas aulas de Educação Física.

Eu gosto porque eu posso melhorar no correr, correr mais rápido, libera as energias, para mim praticar as aulas de EF, vamos supor, as vezes eu estou triste, algum colega me falou alguma coisa e eu fiquei triste, se tem aula de EF eu tiro da cabeça e eu brinco, eu me divirto (PARTICIPANTE F)

Eu e meu tio a gente sempre passeia com minha cachorrinha na beira mar, então as aulas de Educação Física quando é corrida, essas coisas, eu consigo caminhar com mais facilidade. Porque eu tive um problema respiratório quando era mais pequena então agora consigo caminhar mais tranquila com essa coisa de respirar. (PARTICIPANTE B)

Sim. Eu também tenho problemas de respiração. Sou super cheia desses negócios, tenho asma, renite, sinusite, então é tudo um pacote assim. Desde pequena sempre me ajudou fazer esportes a parte e também as atividades da escola que eu trabalho bastante a respiração. Mas às vezes mesmo com tudo isso, por conta da minha asma ser forte a respiração funda não ajuda. Já cheguei a ficar com falta de ar na aula de Educação Física mesmo, fora de casa. Então ajudou bastante, mas eu ainda continuo com esses problemas. (PARTICIPANTE A).

Com relação aos fatores externos, a participante C aponta que os projetos esportivos exercem influências na motivação para a prática de Educação Física, “Ajuda as vezes na concentração, na saúde, é uma forma de ter um passatempo também. Porque a gente acaba se motivando mais quando consegue fazer as coisas certinho. Praticar, ter força, habilidade, enfim. Acabou motivando mais por causa disso.”

#### 4.4. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO INTROJETADA

Com vistas para a motivação extrínseca de regulação introjetada, os participantes afirmam importar-se com a opinião dos outros e que a não participação nas aulas de Educação Física traz sentimentos de culpa e ansiedade para os mesmos.

Os professores eu me importo bastante, tanto que eu peço para eles o que eles acham sobre minhas atitudes, o professor já disse para mim várias vezes que eu estou indo bem, mas eu tenho medo que os alunos achem que eu sou muito pequenininha, que eu não sei jogar bem, ai eu me importo com a opinião deles. Mas, às vezes eu não dou muita bola, mas tem bastante gente que gosta das minhas atitudes, gosta de como eu jogo [...] me ajuda a melhorar, tem gente que não acha que eu jogo bem, como eu gostaria de ter a opinião deles, para mim melhorar, para mim ver, para eu estar melhorando nisso, ah, tu não joga bem futebol, vamos supor, eu vou lá, vou treinar e vou tentar melhorar, ai as vezes eles chegam, ah, tu melhorou bastante parabéns. (PARTICIPANTE F).

Porque cada professor que cria a aula ele tem um trabalho de criar a aula, ele tem uma ideia e se a pessoa não participa o professor fica meio chateado porque ele tenta sempre preparar uma coisa que agrega todo mundo e se você não participa, isso deixa a pessoa desanimada. Então quando eu não participo fico chateada comigo mesmo. (PARTICIPANTE B).

Eu mesma, porque eu acho primeiro que eu deveria participar porque os professores estão dando aulas e que deveríamos ter essas matérias para aprender várias modalidades, coisas novas, então é mais eu mesmo dizendo você tem que participar desta aula para aprender coisas novas. Porque se você não participar não vai aprender um monte de coisas. Tem gente que pode pensar que é só praticar esportes, só jogar, mas é muito mais. (PARTICIPANTE A).

#### 4.5. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA DE REGULAÇÃO EXTERNA

A busca e a cobrança pela obtenção de notas aparecem nas declarações como as principais fontes de motivação pela regulação externa, como podemos observar nos relatos de “B”, “A” e “E” respectivamente, “Quando é uma coisa que eu gosto ...nossa eu vou participar...quando não é aí é pela nota também.”, “O aprendizado e também notas.”, “De todas as aulas, meus pais, eu sempre tirei muita nota boa, então eles querem que eu continue assim sabe, eles dizem, tem que tirar nota boa e tal.” (PARTICIPANTE E).

A participante B relata também que a relação com a professora e os colegas era um ponto bastante interferente em uma escola em que ela estudava, orientando-a para a motivação por regulação externa:

[...] na outra escola eu ia mais por causa da nota. Eu não me sentia muito à vontade por causa dos quesitos. Também por causa dos alunos que era uma coisa muito...se você errasse você era ruim, se acertasse você era bom. Então lá era muita pressão e muita zoação também. Então as pessoas ficavam chateadas e isso desmotivava bastante para mim participar.

#### 4.6. AMOTIVAÇÃO

Com relação a amotivação, ou a ausência de motivação, as declarações dos participantes apontam que o principal fator de desmotivação estaria relacionado com a forma com que as aulas são organizadas, bem como a relação com os professores.

Nas aulas online não foi legal, o professor não passava nenhuma atividade, não passava atividade nem de escrever nem, ele te mandava ficar fazendo uns jogos, ele só mandava nós fazer algumas coisas, brinquedos, e eu achei que isso, eu fazia brinquedo na aula de robótica então achei que não era tanto educativo, mas quando era presencial era só na quadra e só brincadeira, aí não tinha assunto, nem assunto para nós fazer. Aqui nessa escola eu gosto, tu tens assunto e tem brincadeiras. (PARTICIPANTE F).

Era bem divertida também. Era mais vôlei, futebol, handebol. Vôlei eu me interessava mais. Não era uma coisa futebol e handebol. A professora conhecia os alunos que estudavam lá e ela tinha os favoritos dela. As vezes ficava meio chato essa questão. Então a maioria preferia não participar por causa disso. (PARTICIPANTE B).

Não, na verdade tem, pois, eu tenho um problema de respiração, então eu fico sem fôlego com facilidade, e os professores as vezes me cobravam muito, mesmo eu não respirando direito, eu tinha que realizar como as outras pessoas, eu odiava Educação Física. (PARTICIPANTE E).

## 5. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar a motivação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis para a prática da Educação Física curricular, tendo como base teórica a teoria da autodeterminação. A teoria busca compreender as necessidades psicológicas básicas dos indivíduos, que são autonomia, competência e conexão e que nesta pesquisa foram observadas nos relatos das participantes sobre as influências na motivação intrínseca e extrínseca (DECI; RYAN, 2017). Como principais resultados foi possível observar que os indivíduos são motivados tanto de forma intrínseca, de forma extrínseca e algumas vezes apresentam desmotivação, tendo como principais influenciadores na regulação da motivação os professores e a forma como as aulas são organizadas.

Crescentes pesquisas na área da educação apontam que o desempenho e a qualidade da aprendizagem são determinados pela motivação do indivíduo (RUFINI et al., 2011), e que a motivação está relacionada com fatores intra e interpessoais (REEVE; JANG, 2006). Quando analisamos a TAC, uma das seis minis teorias da autodeterminação, compreende como a interação e os contextos interferem na MI, definida como fazer algo para seu próprio bem. Neste sentido, é possível de ser compreendido como os professores e as aulas (contexto) parecem influenciar na MI assim como a relação com os colegas.

Para tal, Deci e colaboradores (1981) consideram que os professores apresentam dois estilos motivacionais, variando em um *continuum* influenciados pela personalidade, de altamente controlador, a altamente promotor de autonomia. O estilo motivacional, pode ser entendido como as estratégias de ensino e de motivação relacionados com os comportamentos e sentimentos presentes nas interações entre professores e alunos (REEVE, 1998; REEVE; BOLT; CAI, 1999). Além disso, são vinculados a personalidade do professor sofrendo influências dos fatos contextuais, número de alunos em sala, anos de atuação, sexo, idade, entre outros (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

De acordo com os autores Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), os professores que adotam um estilo motivacional mais voltado ao controle requerem dos estudantes comportamentos, sentimentos e pensamentos específicos. Além disso, muitas vezes oferecem incentivos para os que se aproximam daquilo que é esperado por eles, ou consequências para os que não alcançam tais feitos. Em contrapartida, os professores regulados pela potencialização da autonomia dos estudantes contribuem para a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e conexão), buscam tornar o ambiente da sala de aula um espaço para a tomada de decisão e escolha. Pizani e colaboradores (2014)

apontam que para os professores influenciarem de maneira positiva seus estudantes, estes devem promover, a partir de estratégias metodológicas, autonomia, competência e relacionamento social. Do contrário, os professores podem estar contribuindo para a desmotivação.

Neste sentido, Bzuneck e Guimarães (2007) apontam que o estilo motivacional do professor se manifesta como sendo um importante constructo educacional, impreterivelmente observado pelo impacto que exerce no desenvolvimento motivacional dos estudantes. O relacionamento com os colegas também é apontado neste trabalho como um fator importante e que influencia na motivação para a prática das aulas, corroborando com os estudos de Kobal (1996), que de forma semelhante aponta que o sentimento de pertencimento e acolhimento dos colegas é um fator que potencializa a necessidade psicológica básica de conexão.

Outro resultado obtido foi a presença da regulação integrada no relato dos participantes, contrariando os estudos de Pelletier et al. (1995) bem como os estudos de Standage, Duda e Ntoumanis (2003). Tais estudos, apontam que este nível de regulação não seria apontado como uma das razões percebidas para a prática de esportes, portanto ela não aparece no questionário *Continuum* de autodeterminação. Entretanto, contraditoriamente aos estudos, durante as declarações foi possível observar que os participantes da presente pesquisa reconhecem a importância e utilidade para alcance de objetivos pessoais. Esta observação corrobora com Fairchild e colaboradores (2005) quando apontam a necessidade de contemplar nas pesquisas, principalmente no campo educacional, a motivação extrínseca por regulação integrada.

A prática esportiva extracurricular (projetos esportivos) foi apontada como um dos fatores externos que influenciam na motivação para as aulas de Educação Física, o que corrobora com os achados de Folle e Teixeira (2012) que encontraram em seus resultados que na faixa etária do ensino fundamental os estudantes que se envolvem em atividades esportivas extraclasse, afirmam que as aulas de Educação Física são motivantes. De maneira semelhante, Betti e Liz (2003) e Pereira (2006) em seus estudos constataram que a prática esportiva é, ao mesmo tempo, o que mais pode motivar e também desmotivar os alunos.

Outro fator importante a ser ponderado é que os participantes A, B, C, E e F sentem-se de alguma maneira obrigados a participar das aulas de Educação Física. Marzinek (2004) em seus achados evidencia que por ter a Educação Física como um componente curricular obrigatório na educação básica, a participação por parte dos estudantes muitas vezes se dá pela necessidade de obtenção de notas. Por fim, com relação a desmotivação, observou-se o professor como um dos principais fatores influenciadores para a ausência de motivação.

Taylor e colaboradores (2008) corroboram com o supracitado afirmando que as estratégias de ensino-aprendizagem estabelecidas pelos professores têm relação direta com os comportamentos adotados pelos estudantes, tanto na forma positiva como na forma negativa.

Como fatores limitantes desta pesquisa podemos indicar o pouco número de participantes, sobretudo do sexo masculino. O cenário de pandemia provocado pelo vírus Sars-CoV-2 que dificultou o contato com os estudantes, bem como o período de greve dos servidores municipais de Florianópolis, que ocorreu durante o período de coleta de dados desta pesquisa e dificultou ainda mais o processo. A sobrecarga dos estudantes, provocada pelo cenário virtual, pode ser um fator relacionado a baixa adesão dos estudantes nesta pesquisa. Por fim, a coleta de entrevistas a partir das ferramentas virtuais causa um distanciamento entre pesquisador e entrevistado e, por conta das adaptações necessárias para não sobrepor as vozes, algumas vezes tornam o diálogo não dinâmico e muito formal, tendo a possibilidade de alguns pontos serem perdidos.



## 6. CONCLUSÃO

Em síntese dos resultados apresentados, podemos concluir que os participantes, estudantes dos anos finais do ensino fundamental, experimentam a motivação intrínseca para participarem das aulas, bem como a motivação extrínseca e a desmotivação. Isso se deve ao fato de que mesmo sendo a motivação intrínseca a forma mais autodeterminada de motivação, ela precisa estar em constante manutenção, aqui observada pela influência dos fatores externos. Que ainda, o professor e a metodologia utilizada para a preparação e condução das aulas, apresentam-se como os principais influenciadores tanto para a motivação intrínseca quanto para a desmotivação, assim como o relacionamento com os colegas. Observou-se também que a maioria dos participantes relataram que de alguma forma sentem-se obrigados a participar das aulas e o fazem em alguns momentos por requerer notas altas e aprovação. Isso se deve ao fato de que a disciplina é componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Compreendendo que a motivação é um fator importante no envolvimento e aprendizado dos estudantes, concluímos que é de suma importância identificarmos, enquanto professores, quais fatores levam os estudantes a praticar as aulas, que nesta pesquisa apareceram sendo como principais o relacionamento professor-aluno, a metodologia das aulas, bem como o relacionamento com os colegas. Neste sentido, é indicado que o professor busque estratégias que coloquem em prática metodologias que potencializem estes fatores durante as aulas. Como implicações práticas desta pesquisa, observa-se que, no meio acadêmico, pesquisas sobre a motivação de estudantes podem auxiliar os professores desde a formação inicial a buscarem estratégias que desenvolvam autonomia, competência e conexão nas aulas. De forma semelhante, esta pesquisa pode auxiliar os professores, que já atuam nos contextos de ensino, a buscarem promover a autonomia para a participação, resultando também na melhora da aprendizagem.

Como sugestão de futuros estudos, apontamos a necessidade de compreender a motivação dos professores para a sua atividade docente. A análise nos outros anos da educação básica (anos iniciais e ensino médio). E o estudo feito com mais participantes.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135 - 142, set./dez. 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- BRAUN, V. CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qual Res Spor, Exerc Health*. v. 11, n.4, p. 589-597, 2019.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n.23, v.4, p. 415-421, 2007.
- CAMPOS, R. W. S. **A prática técnico pedagógica do professor de educação física em referência à análise da qualidade do ensino em escolas públicas de 2o grau**. 1995. 160f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana). Centro Educacional de Realengo. Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, RJ, 1995.
- CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.
- CONTI, G., FRÜHWIRTH-SCHNATTER, S., HECKMAN, J. J., PIATEK, R. Bayesian Exploratory Factor Analysis. **Journal of Econometrics**, v.183, n.1, p.31-57, 2014.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, v.125, p.627-668, 1999.

DECI, E. L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R. M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, n. 73, v.5, 642-650, 1981.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Nova York: The Guilford Press, 2017.

ETCHEPARE, L. S. **A avaliação escolar da Educação Física na rede municipal, estadual e federal de ensino de Santa Maria**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

FAIRCHILD, A.J.; HORST, S.J.; FINNEY, S.J. E BAR-RON, K.E. Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, p. 331–358, 2005.

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto esportivo. **Estudos de Psicologia**, v.10, p.385-395, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 37-44, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed; 2009.

GRBICH, C. **Qualitative Data Analysis: An introduction**. London: Sage, 2013

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 143-150, 2004.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, v. 27, p. 277-290, jan./jun. 2006.

KOBAL, M. C. Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. 1996.

MARZINEK, A. **A motivação de adolescentes nas aulas de educação física**. 2004. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Ciências da Educação e Humanidades. Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MOREIRA, C. H., MACIEL, L. F. P., NASCIMENTO, R. K. DO E FOLLE, A. Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v.21, n.02, p.67-79, mai./ago., 2017.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de Educação**, v.1, n.1, ago-dez, 2007.

MÜLLER, U. **Percepção do clima motivacional nas aulas de educação física**. 1998. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Centro da Saúde. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, 1998.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: TRIVINOS, A. N. S.; NETO, M. V. (Org.) *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/SULINA, 1999. p.61-93.

NTOUMANIS, N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, p. 225-242, 2001.

PAIM, M. C. C. Fatores motivacionais e desempenho no futebol. **Revista da educação física**, v.12, n.2, p. 73-79, 2001.

PELLETIER, L.; FORTIER, M.; VALLERAND, R.; TUSON, K.; BRIÈRE, N.; BLAIS, M. Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v.17, p. 35-53, 1995.

PEREIRA, M. G. R. **A Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; MIRANDA, A. C. M.; VIEIRA, L. F. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, v.38, n.3, p. 259-266, 2016.

REEVE, J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? **Contemporary Educational Psychology**, v. 23, p. 312-330, 1998.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 537-548, 1999.

REEVE, J.; JANG, H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, p. 209-218, 2006.

RODRÍGUES, L. A.; MAURA, G. V. Niveles de satisfacción por la clase de educación física. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, ano 6, n. 32, mar. 2001.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo da validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psicologia USP**, São Paulo, v.16, n.1, p.1-9, 2011.

RYAN, R. M. Self-determination theory and wellbeing. **Social Psychology**, v. 84, n. 822, p. e848, 2009.

RYAN, R. M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In: JACOBS, J. (org.). **Developmental Perspectives on Motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1993, v. 40, p. 1-56.

RYAN, R. M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, v. 63, p. 397-427, 1995.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, v.55, p. 68-78, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v.25, p. 54-67, 2000.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1992.

SANTOS, S. R. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. **Jornal de pediatria**, v. 75, n. 6, p. 401-406, 1999.

SILVA, A. F. Projeto dança criança e a motivação para o aprendizado da dança na escola. **Cadernos FAPA**, Porto Alegre, p. 157-163, 2007. Número especial.

SILVA, M. A.; WENDT, G. W.; ARGIMON I. I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v.16, n.2, p.351-369, ago. 2010.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: from the process to product**. Abingdon: Routledge, 2014.

TAYLOR, I.M.; NTOUMANIS, N.; STANDAGE, M. A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. **Journal of Sports Exercise and Psychology**, v.30, p. 75-94, 2008.

TEIXEIRA, J. N. **Experimentos surpreendentes e sua importância na promoção da motivação intrínseca do visitante em uma ação de divulgação científica: um olhar a partir da teoria da autodeterminação**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In: KARABENICK, S.; URDAN, T. C. (Ed.). **The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement**. Emerald Group Publishing Limited, 2010.

## **APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista**

### **Características sociodemográficas**

1. Qual sua idade?
2. Qual sua turma?
3. Qual sua escola?
4. A quanto tempo você está nesta escola?
5. Em que bairro você mora?
6. Você participa ou participou de algum projeto esportivo? Caso sim, qual e por quanto tempo?
7. Este projeto influencia na tua motivação para as aulas de Educação Física? Por que?

### **Motivação para participação voluntária nas aulas de Educação Física**

8. Por que você realiza as aulas de Educação Física?
9. O que mais te diverte na aula de Educação Física?
10. Quais modalidades esportivas você mais se interessa? Por que?
11. Como seria uma aula de Educação Física que você se sentiria mais motivado?
12. O que você mais gosta na aula de Educação Física?

### **Anseios motivacionais para a prática de Educação Física**

13. Por que você gosta de aprender novas habilidades?
14. Por que melhorar as habilidades esportivas?
15. Por que se importa com o que os outros alunos e professores pensam sobre você?
16. Por que você se sente bem (ou não) em realizar as aulas de Educação Física?
17. Quais são as melhores coisas em fazer a aula de Educação Física?

### **Motivação externa a prática de Educação Física**

18. O que te motiva estar na aula de Educação Física?
19. Por que você tem que realizar a aula de Educação Física?
20. Você gostaria de estar fazendo outra coisa na hora da aula de Educação Física? Caso sim, o que?
21. Alguma pessoa em particular te motiva a fazer aula de Educação Física?
22. Seus pais influenciaram você a participar das aulas de educação Física?

### **Relação aluno x professor**

23. Como é a tua relação com o teu professor de Educação Física? Tu se sentes mais/menos motivado?
24. Como teu professor organiza as aulas? Há algo que você não goste nessa organização?
25. Como você se dá com o seu professor? Você gosta de tê-lo como seu professor? Como o seu treinador faz você se sentir na aula e com você mesmo?

### **Relação com colegas**

26. Como você se relaciona com seus colegas da turma? Você fez alguma amizade mais forte devido as aulas de Educação Física?

### **Transferência de Habilidades**

27. Durante as aulas você consegue desenvolver alguma competência? (Liderança, trabalho em equipe)
28. As aulas de Educação Física refletem alguma coisa na sua vida fora da escola? Por que?
29. Como você se descreve enquanto aluno de Educação Física?
30. Em algum momento do seu dia-a-dia, você consegue usar as habilidades aprendidas na Educação Física? (obs: não somente habilidades esportivas, mas competências e outros)

### **Projeto esportivo**

31. Por que você entrou para o projeto de basquete?
32. O que te motiva a continuar nele?
33. O que você aprende nele?
34. Isso te ajuda ou prejudica em alguma coisa na sua vida? Ou nas aulas de Educação Física?
35. Quais são as melhores coisas em fazer parte deste projeto?



### ANEXO 1 - Questionário *continuum* de autodeterminação

Considere cada frase expressa e indique com um círculo ao redor do número que melhor refletir o que sente acerca dela. Utiliza para o efeito uma escala likert de 1 a 7, em que 1 significa que discordo plenamente; 2 que discordo bastante; 3 discordo no geral; 4 não discordo, nem concordo; 5 que concordo no geral; 6 concordo bastante; e 7 concordo plenamente.

#### EU REALIZO A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

<b>M1</b>	Porque é divertida	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MI2</b>	Porque eu gosto de aprender novas modalidades	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MI3</b>	Porque é emocionante	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MI4</b>	Devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERID1</b>	Porque quero aprender novas habilidades	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERID2</b>	Porque é importante para mim realizar corretamente as atividades	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERID3</b>	Porque quero melhorar meu nível esportivo	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERID4</b>	Porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar em outras áreas da minha vida	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERIN1</b>	Porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERIN2</b>	Porque iria me sentir mal, caso não a realizasse	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERIN3</b>	Porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERIN4</b>	Porque fico preocupado se não realizar	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERE1</b>	Porque arranjo problemas se não realizar	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERE2</b>	Porque é suposto eu realizar	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

<b>MERE3</b>	Para que o professor não se zangue comigo	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>MERE4</b>	Porque é obrigatório	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>AMOT1</b>	Mas realmente não sei porquê	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>AMOT2</b>	Mas não compreendo porque existem este tipo de aulas	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>AMOT3</b>	Mas sinto que estou desperdiçando o meu tempo	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
<b>AMOT4</b>	Mas não obtenho resultados deste tipo de aula	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)