

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Motivação intrínseca no processo de ensino/aprendizagem

Ana Vanessa Marques Pedro

Relatório Final realizado no âmbito da Área Científica de Prática de Ensino
Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor António Luís Montiel

Lisboa
Novembro, 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Motivação intrínseca no processo de ensino/aprendizagem

Ana Vanessa Marques Pedro

Relatório Final realizado no âmbito da Área Científica de Prática de Ensino
Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor António Luís Montiel

Lisboa
Novembro, 2015

Epígrafe

Ser autodeterminado é assumir as próprias ações no mais alto nível de reflexão. Quando autodeterminada, a pessoa experimenta um senso de liberdade para fazer o que é interessante, pessoalmente importante e revigorante. (Deci & Ryan, 2000)

Dedicatória

Dedico este Relatório Final de curso ao meu anjo da guarda.
A ti meu AVÔ que, apesar de ausente, estarás eternamente presente
na minha memória e no meu coração.

Agradeço...

Esta investigação consiste numa experiência que marca a minha vida, tanto a nível académico como pessoal, e é importante referir que existem pessoas que se cruzam no meu caminho e que deixam a sua marca, ajudando-me a crescer.

Tendo consciência de que a concretização deste Relatório Final de mestrado teve como pilar apoios e incentivos fundamentais, sem os quais não se teria tornado real, gostaria de destacar e exprimir o meu profundo reconhecimento àqueles que mais me apoiaram e pelos quais estarei eternamente grata.

Antes de mais, agradeço a mim mesma, pelo interesse e dedicação constante, pelos dias que estava motivada e pelos dias que não estava tanto, mas que fui capaz de me automotivar para a concretização deste Relatório.

Em primeiro lugar, a minha gratidão é particularmente viva para com o Orientador Professor Doutor António Luís Montiel. A si expresso o meu profundo e sincero agradecimento pela forma como orientou o meu trabalho, pelos conhecimentos que me transmitiu, por todas as críticas e sugestões feitas, pela simpatia, boa disposição e pela disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar.

Agradeço à Professora Cooperante, que colaborou profissionalmente comigo no Colégio Amor de Deus e, especialmente, aos alunos, fonte de inspiração desta investigação, que me encheram o coração de felicidade, otimismo e motivação ao longo desta caminhada.

A todos os Professores da Instituição de estágio um Muito Obrigada pela simpatia, profissionalismo, apoio e participação voluntária nos questionários e aos Encarregados de Educação, que permitiram a recolha de dados necessária para a execução do presente estudo.

Agradeço também à diretora Maria Fernandes (Diretora Pedagógica do Colégio) pela forma como me recebeu e por ter autorizado a concretização deste estudo, demonstrando-se disponível para o que fosse necessário.

Manifesto o meu enorme apreço a todos os docentes das Unidades Curriculares correspondentes aos 5 anos de curso e agradeço pelos ensinamentos, dedicação e por todo o carinho prestado.

À docente Paula Pedro pela disponibilidade e ajuda na tradução do resumo do Relatório para inglês e na tradução de muitos artigos/jornais utilizados.

Um obrigado a todas as minhas colegas e amigas pela paciência, companheirismo e apoio que me deram, possibilitando a superação de momentos mais difíceis com que me deparei na realização deste Relatório.

Não deixo também de agradecer à minha querida irmã, bem como, ao meu super amigo e namorado por me terem escutado e “aturado” durante este tempo todo, independentemente do dia e da hora!

Grata às duas estrelas * * que mesmo de corpo ausente, permanecem no meu coração, iluminam o meu caminho e me deixaram o maior bem que poderia receber – o exemplo de trabalho, felicidade, motivação e valores morais, que me sustentam e fortalecem todos os dias.

Por último, estando convicta de que nada tinha sido possível nem valido a pena sozinha, deixo uma palavra de agradecimento à minha família, em especial aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional, pela paciência, confiança e força prestada. Porque sei que sem vocês nada disto era possível, a vós dedico este trabalho.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, marcaram presença e contribuíram para a realização deste Relatório, levando-me a acreditar que um dia iria alcançar este meu sonho...

E esse dia chegou...

Um sincero e profundo Muito Obrigada.

Resumo

O presente Relatório Final retrata uma Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 2.º ano e reporta o estudo realizado a partir desse contexto, que se centrou no tema da motivação intrínseca dos alunos. Resistindo a considerar utópica a motivação intrínseca para as aprendizagens e contrariando aqueles que afirmam ser um fenómeno raro no contexto escolar, este estudo teve como principal intuito compreender e identificar as manifestações de autêntica motivação intrínseca dos alunos por aprender e possíveis fatores que a gerem. Por se crer que a motivação intrínseca é condição *sine qua non* para um processo de ensino/aprendizagem efetivamente mais bem-sucedido, este estudo pretende mostrar, não só o valor e a inegável influência da motivação intrínseca nesse processo, bem como no desempenho/rendimento escolar dos discentes.

Do interesse da investigadora, do fundamento referente à educação que lhe foi transmitida e s inquietações muito próximas dos estágios e unidades curriculares realizadas no seu percurso formativo, emergiram duas questões fundamentais: Quais os comportamentos dos alunos que são manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender?; Quais os comportamentos do professor, que revelam ser geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem?

Suportada numa referenciação teórica precisa para conduzir o percurso da investigação, a pesquisa, seguindo um cariz metodológico qualitativo com abordagem multimetodológica, serviu-se de três recursos primordiais de recolha de informação: diários de campo, entrevistas semiestruturadas aos alunos e inquéritos por questionário dirigidos aos professores.

Entre os diversos estudos teóricos, foi dada especial atenção à Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan (1985), nomeadamente enquanto sugere que todo o ser humano possui um desejo para aprender desde que nasce e que esse desejo é mantido caso haja satisfação das suas necessidades psicológicas básicas - autonomia, competência e pertencer ou estabelecer vínculos.

A análise dos dados recolhidos, interpretados à luz do referencial teórico, permitiu concluir que o docente é capaz de gerar uma autêntica motivação intrínseca nos alunos para aprender, adotando determinadas estratégias que procurem afetar ou ativar o sistema de necessidades do aluno, que desenvolvam e que orientem e facilitem o exercício das capacidades dos alunos. Encontrámos também a possibilidade de agruparmos os diversos fatores geradores de motivação intrínseca nos alunos para aprender em dois grupos: tornando as aulas mais

“atrativas” para os alunos ou tornando os alunos mais “atraídos” para as aulas, através de diversos fatores.

Do mesmo modo, propõe-se promover uma motivação intrínseca através do reconhecimento das manifestações de motivação intrínseca dos alunos. Para o efeito, foram destacadas algumas dessas manifestações que se referem ao efeito/impacto que as disciplinas (elencadas como preferidas nas entrevistas) têm nos alunos, isto é, referentes ao bem que essa disciplina “cria” nos alunos, bem como manifestações que se referem ao bem que se “encontra” nas disciplinas. As manifestações foram categorizadas em dois grupos: manifestações declaradas de motivação intrínseca e manifestações sintomáticas de motivação intrínseca.

Palavras-Chave: Motivação intrínseca, motivação extrínseca, 1.º CEB.

Abstract

The actual Final Report retrays a Supervised Teaching Practice in a second year class of 1st Grade Basic Education. It refers to a study realized from that context on, which centred in the topic of students' intrinsic motivation. Resisting not to consider utopic the intrinsic motivation in learning and opposing to those who claim it to be a rare phenomena in school context, this study had as its main goal to understand and identify the displays of students' authentic intrinsic motivation to learn and its possible generative factors. By believing that this kind of motivation is a *sine qua non* condition for the teaching/learning process to be better succeeded, this study aims, not only to show the value and the undeniable influence of intrinsic motivation in that process, but also in the students' school performance.

There were two fundamental question which emerged from the interest of the investigator, the basis referring the education she had and the worries felt along her formative course: Which students' behaviors are displays of an authentic intrinsic motivation to learn?; Which teachers' behaviors reveal to be generative of an authentic intrinsic motivation from students to learning?

The research following a qualitative methodology, with a multimethodological approach, supported by a precise, theoretic reference to lead the investigation, used three main resources of gathering information: field diaries, semi-structured interviews to students and questionnaire surveys aimed at teachers.

Among the various theoretical studies, special attention was given to the Theory of Self-Determination of Deci and Ryan (1985), particularly while suggesting that every human being owns a desire to learn since birth and that this desire is kept if there is satisfaction of his basic psychological needs – autonomy, competence and relatedness.

The analysis of the collected data, interpreted in the light of the theoretical framework, concluded that the teacher is able to generate an authentic intrinsic motivation in students to learn, by adopting certain strategies that seek to affect or enable the needs of the student system, to develop, guide and facilitate the exercise of students' abilities.

We have also found the possibility to group the various generative factors of intrinsic motivation in students to learn in two groups: making classes more "attractive" for students or making students more "attracted" to classes, through various factors.

Similarly, it is proposed to promote intrinsic motivation by recognizing the intrinsic motivation of students' displays. So, it were highlighted some of these displays that refer to effect/impact that some subjects (listed as preferred in interviews) have on students, that is, for

the good that this subject "creates" in the students, as well as displays that refer to the good that will be "found" in the subjects. The displays were categorized into two groups: declared displays of intrinsic motivation and symptomatic displays of intrinsic motivation.

Key-words: Intrinsic motivation, extrinsic motivation, 1st Grade Basic Education

Índice geral

Introdução.....	p. 1
Capítulo I – Perspetiva Teórica	p. 13
1. A motivação, perspetiva histórica e multidisciplinar.....	p. 14
1.1. Histórico da Motivação.....	p. 14
1.2. Motivação nas diversas ciências humanas.....	p. 15
2. Conceito de Motivação	p. 15
2.1. Ciclo da Motivação	p. 17
2.2. Fases, funções e classes de Motivação	p. 17
2.3. Conceito de Motivação intrínseca.....	p. 18
3. A Motivação intrínseca no processo de aprendizagem.....	p. 23
3.1. Declínio progressivo da Motivação intrínseca.....	p. 29
3.2. A internalização da Motivação extrínseca	p. 33
4. Manifestações da Motivação intrínseca do aprendiz	p. 33
5. Fatores geradores da Motivação intrínseca para a aprendizagem.....	p. 35
Capítulo II – Perspetiva Metodológica.....	p. 40
1. A investigação e a investigação qualitativa	p. 41
2. População-alvo: a amostra	p. 44
3. Recolha de dados	p. 44
3.1. Instrumento de observação direta não-estruturada – Diário de campo.....	p. 45
3.2. Instrumento de observação direta semiestruturada – Inquérito por entrevista.....	p. 47
3.3. Instrumento de observação indireta – Inquérito por questionário	p. 49
3.4. Metodologia da análise de dados	p. 51
3.4.1. Metodologia da análise dos Diários de campo	p. 53
3.4.2. Metodologia da análise das Entrevistas	p. 53
3.4.3. Metodologia da análise dos Inquéritos por questionário	p. 54
Capítulo III – Perspetiva Analítica/Interpretativa	p. 55
1. Análise dos Diários de campo.....	p. 56
1.1. Diários que revelam comportamentos do Professor “geradores” de motivação intrínseca.....	p. 57
1.2. Diários que revelam comportamentos do Professor não “geradores” de motivação intrínseca.....	p. 58

1.3. Diários que revelam “manifestações” de motivação intrínseca por parte dos alunos	p. 59
1.4. Diários que revelam “manifestações” de falta de motivação intrínseca por parte dos alunos	p. 59
2. Análise das Entrevistas feitas aos discentes	p. 61
2.1. “Manifestações” de motivação intrínseca	p. 62
2.2. “Manifestações” de motivação extrínseca	p. 64
3. Análise dos Inquéritos por questionário feitos aos docentes	p. 64
3.1. “Geradores” de motivação intrínseca	p. 66
3.2. “Manifestações” de motivação intrínseca	p. 67
3.3. “Manifestações” de motivação extrínseca	p. 68
Considerações Finais	p. 69
Referências Bibliográficas	p. 77
Anexos	p. 102

Índice de Anexos

Anexo A – Pedido de autorização institucional para investigação	p. 102
Anexo B – Pedido de consentimento informado aos encarregados de educação	p. 103
Anexo C – Pedido de autorização aos encarregados de educação para entrevista	p. 104
Anexo D – Guião de entrevista aos discentes	p. 105
Anexo E – Guião de inquérito por questionário aos docentes	p. 106
Anexo F – Diários de campo	p. 109
Anexo G – Entrevistas aos discentes	p. 152
Anexo H – Inquéritos por questionário aos docentes	p. 163
Anexo I – Declaração de cedência parcial de direitos	p. 175

Índice de Tabelas

Tabela n.º 1 – Questões e respetivos objetivos das entrevistas	p. 49
Tabela n.º 2 – Questões e respetivos objetivos dos inquéritos por questionário	p. 51
Tabela n.º 3 – Diários que revelam comportamentos do Professor “geradores” de motivação intrínseca	p. 57
Tabela n.º 4 – Diários que revelam comportamentos do Professor não “geradores” de motivação intrínseca	p. 58

Tabela n.º 5 – Diários que revelam “manifestações” de motivação intrínseca por parte dos alunos	p. 59
Tabela n.º 6 – Diários que revelam “manifestações” de falta de motivação intrínseca por parte dos alunos.....	p. 60
Tabela n.º 7 – Disciplina que cada aluno indicou como “preferida” e as diferentes justificações que deram a essas preferências.....	p. 63
Tabela n.º 8 – Fatores que podem ser considerados “geradores” de motivação intrínseca	p. 66
Tabela n.º 9 – Fatores que podem ser considerados “manifestações” de motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem.....	p. 67

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final inscreve-se no âmbito da área científica Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e faz referência à intervenção educativa vivenciada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Relatório Final visa não só desenvolver as capacidades de observação, reflexão, de análise, de síntese e de concetualização, bem como contribuir para a formação de uma prática cientificamente fundamentada, ou seja, de uma pesquisa focada num tema em função de uma problemática, emergente no contexto de estágio, que dê a conhecer tanto as experiências vividas por mim ao longo dessa realidade, como as minhas motivações para este estudo.

Este trabalho apresenta o culminar de um longo “caminho” percorrido, repleto de aprendizagens e de formação na área da Educação. Embora não encerre a minha carreira de estudante, este estudo assinala a abertura para uma carreira profissional.

Para melhor enquadrar o presente estudo na ordem das minhas preocupações e interesses, apresento brevemente os episódios mais sobressalentes do meu percurso formativo.

- Como filha e neta de professoras, desde o berço que convivo na proximidade do contexto educativo e que comecei a gostar e a encontrar o meu lugar junto das crianças, assumindo o papel de professora no meu brincar ao “fazer de conta”, sentindo-me maravilhada e cativada em perceber o “mundo infantil”!
- No entanto, a minha professora primária marcou-me bastante, infelizmente pela negativa. O meu percurso escolar primário foi complexo e desmotivador. O modelo de Educação que tive foi o de uma instrutora rígida, intolerante, impaciente, incontestável, inflexível e que adotava um modelo educativo tradicional.
- Posteriormente, no meu 8.º ano, com o nascimento da minha irmã Mariana, o meu sonho de criança retornou. Apaixonei-me pela minha irmã e comecei a pensar que o caminho da Educação infantil seria o adequado para mim. Assim, no secundário, optei por me inscrever num curso profissional e seguir a vertente de Técnico Auxiliar de Infância.
- Durante o Curso Profissional do ensino secundário a minha vocação para ser educadora/professora foi amadurecendo (contrariando os estereótipos negativos da profissão: ganha-se pouco, ter que ser paciente para “aturar os filhos dos outros”, etc.) e tive a oportunidade de estagiar em diversas escolas (de carácter público e privado) e nas várias faixas etárias existentes. Deparei-me com diferentes realidades, estudei vários

métodos de ensino, desenvolvi projetos educativos, refleti sobre inúmeros aspetos significativos, delineei estratégias de gestão de comportamentos, aprendi a planificar e a implementar atividades etc. Todas estas experiências contribuíram para aprofundar os meus saberes e enriquecer a minha “bagagem” e, principalmente, para me certificar que a minha ambição e vocação era decididamente ser educadora/professora!

- Por isso, finalizado o 12.º ano, inscrevi-me na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Ao concluir a Licenciatura em Educação Básica optei por me inscrever no Curso de Mestrado que abrangia a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, por considerar, entre outras razões, que ambas as vertentes oferecem perspectivas que se enriquecem mutuamente: uma educadora é professora e uma professora é educadora.

O presente Relatório, que serve como objeto de avaliação da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, faz referência a um segundo período de prática pedagógica no ano académico de 2013-2014. Com efeito, realizei inicialmente o Estágio Curricular de três meses numa escola pública. Várias vicissitudes sobre o modo como decorreu o estágio, fizeram-me sentir confusa e insegura quanto às aprendizagens alcançadas e levaram-me a solicitar um prolongamento extracurricular do período de estágio, principalmente orientado à observação e recolha de dados.

O estudo aprofundado selecionado para este Relatório Final de Mestrado irá centrar-se no tema da motivação intrínseca dos alunos com o intuito de identificar as suas manifestações e os fatores que a gerem. Tentarei nos próximos parágrafos explicar as razões que me levaram a optar por este assunto:

- Para começar, saliento que a opção por este tema encontra fundamento numa perspectiva pessoal, referente à Educação que me foi transmitida. Uma das bases da minha Educação foi sempre, e é, a motivação. Desde pequena que a minha família me incentiva a envolver-me nas tarefas com motivação, tentando mostrar-me que as aprendizagens acabam por ser muito mais significativas quando despertam o meu interesse e satisfação.
- Realço o autor Sebastião da Gama, cujas obras despertaram o meu interesse pela sua particular pedagogia de ensino. Para ele, “Ensinar é amar” e o segredo da pedagogia é exatamente o amor e o respeito incondicional pelos aprendizes. E, para ele, ser bom professor consiste igualmente em adivinhar a maneira de captar o interesse dos alunos, para que “não se lembrem que fora da escola possa ser mais divertido”. Tal como Gama, creio que o professor é o principal responsável pela disciplina, interesse e motivação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao próprio docente despertar o interesse do

estudante, captar a sua atenção, estimular a sua motivação e fazer que cada um deles se sinta feliz aprendendo.

- Outro motivo para a minha escolha do tema da “motivação intrínseca” está associado à minha leitura do Currículo Nacional e dos Programas do 1.º CEB. Efetivamente, à semelhança da Lei de Bases do Sistema Educativo (que propõe o objetivo do Ensino Básico “Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos”) e do Currículo Nacional (que salienta que a ação educativa deve preconizar como princípio e valor o “desenvolvimento da curiosidade intelectual, o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo”), assim também aqueles documentos salientam a importância da motivação do aluno no seu processo de aprendizagem e da satisfação dos interesses e gostos dos mesmos para a aquisição de aprendizagens significativas, porém não me pareceu encontrar uma referência explícita à motivação intrínseca.
- Por exemplo, quando o Currículo Nacional do 1.º CEB (p. 222) afirma que as situações de aprendizagem devem “Ser agradáveis, possibilitando que os alunos realizem a actividade de que necessitam, mas também a que gostam, conciliando-a com motivações, gostos e interesses.”, é apenas com alusão à disciplina de Educação Física.

A opção por este tema não se deve apenas ao interesse da investigadora, mas responde a uma inquietação muito próxima dos estágios realizados no percurso formativo. Em concreto, pareceu-me constatar que:

- Vários pais e professores tendem a apontar a capacidade intelectual dos estudantes como único fator para explicar as diferenças dos resultados escolares. Contudo, esta crença parece-me desacertada, pois tenho constatado que os “alunos inteligentes” nem sempre têm bons resultados escolares, enquanto os alunos “menos dotados” por vezes atingem notas excelentes. O que me leva a crer que a capacidade intelectual não é o único fator explicativo das diferenças de notas e que, a motivação do aprendiz, também poderá ser considerada um possível fator.
- A motivação é uma preocupação e uma estratégia constante nas práticas dos docentes, vista quase como um dever na hora de cativar a vontade e o interesse das crianças para a aprendizagem. Com efeito, muitos professores lamentam, constantemente, a falta de interesse dos alunos, a falta de concentração e de valorização dos estudos, a pouca vontade que têm em participar nas tarefas e o pouco (ou nada) gosto e desejo que detêm pela aprendizagem. Lamentam que os estudantes não cumprem as tarefas propostas na sala, nem os trabalhos de casa, que não respondem às questões ou se cingem a respostas curtas e simples, que optam pelas soluções mais rápidas e que dão menos trabalho, que são muito

preguiçosos, que não se empenham, que desistem e se desmotivam facilmente e que relutam para começar uma atividade.

- No entanto, parece ser muito frequente que os docentes se limitem a promover motivação extrínseca, sob a forma de recompensas (materiais, verbais ou sociais) tais como boas classificações, reconhecimento, distinções, atenção, prémios, guloseimas, pontos, privilégios, entre outras, sem ir ao encontro de satisfazer a predisposição ou curiosidade natural das crianças por aprender e enfrentar desafios.
- Consequentemente, pareceu-me constatar que o envolvimento dos alunos nas tarefas dependia, maioritariamente, dos estímulos externos oferecidos pelos docentes. Ou seja, as recompensas eram como que o “combustível” que fazia mobilizar os alunos. Obviamente que quando retiradas, estes deixavam de se mobilizar, de estar motivados, visto que não tinham nada a ganhar nem a perder, se não executassem as tarefas.

Recordo que, no 1.º ano de Licenciatura, o docente da disciplina Filosofia da Educação abordou o conceito de motivação e deu a conhecer algumas teorias e condicionantes motivacionais. Devo admitir que encontrei, nessa abordagem, focos de luz que fizeram com que ficasse mais atenta e curiosa sobre este tema, levando-me a penetrar ainda mais na compreensão da motivação intrínseca no processo de ensino/aprendizagem, contudo, não foi suficiente para responder às minhas dúvidas.

Todavia, entre as muitas e ricas aprendizagens proporcionadas pelas restantes Unidades Curriculares e estágios do Curso, foi rara a abordagem ao tema da “motivação intrínseca”.

A revisão da literatura foi, por isso, uma necessidade que quis satisfazer:

- Tomei conhecimento de estudos¹ sobre a motivação humana e a sua influência no processo de ensino/aprendizagem e constatei que tem sido considerada um problema de ponta em Educação (Burochovitch & Bzuneck, 2004; 2010). Está implícito que motivar os alunos não é apenas uma necessidade sugerida pelas circunstâncias da nossa época, mas sim um desafio possível de ser atingido.
- Sobre a motivação intrínseca, deparei-me com vários estudos² que a descrevem pelo entusiasmo e empenho na realização das tarefas e a associam à construção de aprendizagens significativas, capazes de apresentar melhores resultados de aprendizagem.

¹ Deci & Ryan, 1985; Murray, 1986; Balancho & Coelho, 1996; Lieury & Fenouillet, 1997; Brophy, 2004; Guimarães, 2004; Todorov & Moreira, 2005; Mayer, Faber & Xu, 2007; Schunk, Pintrich & Meece, 2008; Burochovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010; Zenorini & Santos, 2010

² Cordova & Lepper, 1996; Ryan & Deci, 2000; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Neves & Burochovitch 2004, 2007; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Siqueira & Wechsler, 2006; Martinelli & Bartholomeu, 2007; Steinmayr & Spinath, 2009

Em suma, pareceu-me necessário exterminar, de forma radical, as queixas e problemas alegados pelos docentes e começar a olhar para a motivação intrínseca como possível estratégia de solução. Creio, efetivamente, que levar os alunos a desejarem aprender é o desafio primeiro da didática, logo, deveria ser considerado um componente essencial para a efetivação de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Acredito que este é o grande desafio da Educação e que educadores e professores deveriam refletir nesta questão, procurando perceber quais as estratégias mais eficazes para gerar uma autêntica motivação por aprender por parte dos seus alunos, de forma a reverter este quadro (que a mim me assusta e preocupa imenso).

Compreendo que recuperar a motivação de alunos desmotivados ou promover uma motivação de melhor qualidade, mais eficaz e duradoura nos alunos, possa não ser uma tarefa simples ou fácil. Várias pesquisas comprovam³ a raridade deste fenómeno no contexto das aprendizagens no ensino, contudo, recuso-me a acreditar que isto seja apenas uma utopia.

Desta forma, a **problemática** que me proponho estudar consiste em compreender e identificar as manifestações e os fatores que gerem uma autêntica motivação intrínseca por aprender numa turma de 2.º ano. Considero que a mesma tenha a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise e pretendo que desempenhe o papel de “guia” na investigação (Sousa & Baptista, 2012).

Uma vez definida a problemática do estudo e delimitado o problema, pode-se agora formular as perguntas específicas, às quais se pretende responder pela pesquisa (Fiorentini & Lorenzato, 2007). Para conseguir aprofundar e enquadrar a problemática do meu estudo, vou partir de duas **questões** de investigação:

1. Quais os comportamentos do professor, que revelam ser geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem?
2. Quais os comportamentos dos alunos que são manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender?

Pretendo que estas indagações sejam norteadoras, na medida em que constituem o suporte do processo de investigação e servirão de rumo para o respetivo estudo. Por um lado, um estudo teórico de que darei conta no Capítulo 1. E, por outro lado, pela via empírica de quanto observei e vivenciei durante o período de estágio. O **estágio** a que farei referência decorreu

³ Larson, Ham & Raffaelli, 1989; Cordova & Lepper, 1996, Bergin, 1999

numa turma de 2.º ano de uma **escola** de cariz privado, em Lisboa, tendo início no dia 20 de outubro de 2014 e término a 12 de dezembro de 2014.

- É um Colégio com as valências de Infantil, Pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclo e Ensino Secundário.
- Até à data, a população escolar é de 1257 discentes. O Infantil e Pré – Escolar são compostos por 139 alunos, o 1.º ciclo por 314 alunos, o 2.º ciclo por 200 alunos, o 3.º ciclo por 284 alunos e o Ensino Secundário por 320 alunos.
- O horário de funcionamento da Escola é das 7:30h às 19:30h, sendo que o horário letivo é das 8:30h às 16:20h ou, em certos dias, no Ensino, Secundário, até às 17:10h.
- Identifica-se como Colégio particular e católico, apresentando um Projeto Educativo que proporciona uma opção cristã.
- Como modelo educativo de escola, o Colégio tem como finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade, ou seja, a Educação integral, numa visão cristã do mundo e da vida. Este modelo de Educação fundamenta-se no princípio educativo do Padre Jerónimo Usera (o fundador): “*Educar por Amor, em Amor e para o Amor*”.
- O Colégio orienta toda a sua atividade no sentido de despertar e estimular o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa como agente do seu próprio crescimento, nas dimensões individual, social e cristã num todo inseparável.
- A Escola prima as relações humanas e tem como bases a afetividade, a confiança, o altruísmo, a paciência, a tolerância e o respeito pelo outro.
- No seu modo de atuar e de educar, é considerado importante que o aluno “viva o risco” de abrir o seu caminho pessoalmente com otimismo, esforço e trabalho próprios, logo, a liberdade e a autonomia são promovidas e orientadas.
- O clima de estima, acolhimento, confiança e segurança é gerado, para que contribua para o equilíbrio e estabilidade emocionais dos aprendizes.
- A oportunidade para exprimir e confrontar pontos de vista e opiniões, sem receios ou inseguranças é favorecida.
- O Colégio segue uma metodologia na qual o próprio aprendiz tem a parte principal da ação, guiado e orientado pelos educadores, na medida das suas necessidades.
- Impulsiona, também, a capacidade de expressar, criar e concretizar as próprias ideias, dando o devido tempo e espaço aos alunos e incentivando-os nas suas tarefas.
- A Escola opta por uma Educação baseada na justiça e na equidade. Cada pessoa deve responder pelos seus atos e grau de responsabilidade, sem ausências nem inibições, ao mesmo tempo sem interferir na ação dos outros.

- O Colégio promove uma relação educador-aluno onde se estabelecem laços de amizade e afetividade, numa atitude personalizada, em que a autoridade é exercida com base no exemplo e na prática vivencial.
- A Escola partilha de um conceito de Educação que valoriza a aprendizagem pela experiência e vivência de situações educativas.
- Embora não esteja explícito no Projeto Educativo nem no Regulamento Interno da Instituição, o despertar do gosto pelo estudo e da vontade de aprender de cada aluno é a pedra basilar da Educação e está implícita no processo de ensino/aprendizagem.
- O Colégio defende ainda que devem ser devidamente reconhecidos e valorizados os méritos, a dedicação e o esforço dos aprendizes no trabalho e no desempenho escolar.
- A técnica do trabalho em equipa é uma experiência que deve crescer progressivamente, de modo a que se converta em hábito de trabalho, de criatividade, de respeito e de complementaridade.

Relativamente à **turma** em que estagiei, é composta por 25 alunos (sendo 14 rapazes e 11 raparigas), com 7 anos, meigos, educados, alegres, dinâmicos, muito sociáveis, ávidos do saber e empenhados na aprendizagem.

Muitos destes alunos provêm de famílias onde existem hábitos de leitura, escrita e de cálculo e onde o estímulo para as atividades escolares é bastante.

Os alunos possuem vários conhecimentos no campo da cultura geral, pois são crianças que passeiam bastante e são estimuladas fora do contexto escolar.

Existe um leque muito variado de interesses, gostos, hábitos e necessidades, o qual é respeitado por todos.

Em relação aos focos de interesse, o das raparigas é, maioritariamente, brincar com as bonecas, sendo que o dos rapazes é jogar futebol. Os focos de interesse que são comuns a ambos são jogar jogos e passear/viajar com a família/amigos.

A área disciplinar apontada como a preferida dos alunos é a Matemática, por ser “interessante” e conter “desafios”. Por outro lado, a área disciplinar pela qual os alunos mostram menos preferência é o Inglês, justificada pela sua dificuldade de compreensão.

Como é natural, existem algumas crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente a Matemática, e que beneficiam de apoio escolar. É de realçar que esta dificuldade diminui quando as atividades são de cariz mais prático.

Apesar de existirem pouco, as visitas de estudo, os trabalhos de grupo (ou a pares) e as atividades com as T.I.C. resultam num fator de grande entusiasmo, dedicação e motivação por parte das crianças.

Em relação à interação, é uma turma bastante comunicativa e aberta à socialização com todos os elementos do Colégio. São crianças que prezam bastante as relações de amizade demonstrando, frequentemente, bondade, paciência, generosidade, benevolência, tolerância e muito carinho, tanto com os colegas como adultos. Apesar das crianças se relacionarem bem, por vezes, existem pequenos “choques” entre eles. Estes são, maioritariamente, resolvidos pelos mesmos, não necessitando de recorrer ao adulto. As raparigas dão-se bastante bem entre si, já os rapazes têm momentos de discórdia e provocação sendo, no entanto, passageiros.

A grande maioria das crianças desta turma sente necessidade de valorização, de reforço positivo e de aprovação do adulto, mostrando-se muito mais motivados para as aprendizagens quando se sentem apoiados e reconhecidos.

É de realçar que os alunos mostram uma grande necessidade de competência e que o adulto se preocupa em instigar a autoconfiança, a autoestima e a motivação individual dos discentes, para que estes se sintam preparados, capazes e não desistem das suas tarefas. Por vezes, quando determinados alunos não se sentem capazes para realizar algo e o adulto não os estimula, mostram um sentimento de frustração e, conseqüente, desmotivação.

Os alunos sentem uma grande vontade, gosto, interesse e motivação por aprender, sobretudo, quando lhes são ensinados conteúdos novos, quando lhes é desperta a curiosidade, quando lhe são apresentados desafios ou atividades que estimulem o pensamento e a criatividade. No entanto, mostram-se pouco motivados para atividades que consideram “muito fáceis” ou repetitivas.

Quando sentem dificuldades em compreender algo, a maioria dos estudantes não se retrai em questionar o adulto, tentando esclarecer as suas dúvidas.

É de realçar a necessidade de autonomia por parte dos discentes que é nutrida pela docente, que tem a sensibilidade de respeitar o ritmo de aprendizagem e de trabalho de cada aluno, possibilita a participação destes nas tomadas de decisão do quotidiano, estimula a autorregulação e a autoavaliação do empenho e das aprendizagens dos próprios alunos.

A maioria dos aprendizes demonstra grande interesse, vontade e gosto em ajudar (e ser ajudado) os colegas que têm dificuldades, logo, sempre que possível, ajudam-se mutuamente. É de salientar que este é um grupo que, à semelhança da doutrina do Colégio, valoriza muito a partilha, a entajuda e o respeito pelos outros (valores subjacentes nas aprendizagens).

Nesta turma existem alguns alunos que demonstram um sentimento de superioridade, achando que sabem e que conseguem mais que os outros e isso faz com que, por vezes, incitem a competitividade, a qual é terminada pelo adulto quando se torna prejudicial.

Por vezes é necessário chamar à atenção, para não conversarem, pois distraem-se com alguma facilidade.

Ao nível do 1.º Ciclo, o trabalho obedece às seguintes áreas curriculares disciplinares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Moral e Religiosa Católica e Educação e Expressão: artística (Expressão Plástica- 1 tempo semanal de 45 minutos e Educação Musical- 1 tempo semanal de 45 minutos) e motora (Educação Física- 2 tempos semanais de 45 minutos).

As áreas curriculares não disciplinares são compostas por Educação Cívica e Apoio ao Estudo (atividades semanais).

Para além dessas áreas, todos os alunos usufruem de atividades de enriquecimento curricular: Inglês (2 tempos semanais de 30 minutos cada), Catequese, Artes plásticas e Filosofia para crianças (atividades semanais).

A **professora Titular** é uma pessoa muito afetuosa, carinhosa, divertida e (muito) preocupada em conhecer e dar respostas às necessidades e interesses individuais das crianças. Esta conduz as suas aulas com confiança, à vontade e (muita) boa-disposição.

O método de ensino da professora baseia-se no método tradicional, no entanto, por vezes, tenta “fugir” desta rotina, não só utilizando alguns materiais que envolvem uma abordagem mais prática, mas também criando situações em que o aluno é estimulado a pensar e a solucionar problemas propostos, ou seja, tornando-o ativo no seu processo de aprendizagem.

Os recursos mais utilizados por esta são os tradicionais, como por exemplo, o quadro preto e as fichas de trabalho mas, por vezes, recorre ao computador, a jogos ou a outros materiais.

Constrói, diariamente, uma relação de verdadeira cumplicidade, confiança, honestidade e respeito com os seus “pupilos”. A relação é bastante aberta e comunicativa, sendo que as crianças lhe expressam as dúvidas/dificuldades sem receio, pedem ajuda/sugestões e partilham opiniões e acontecimentos do quotidiano.

É uma professora que valoriza e incentiva o empenho e desempenho dos alunos, mostrando-lhes que estudar “não é um bicho de 7 cabeças”, que “quem estuda, aprende” e esforçando-se para que os seus aprendizes não desistam.

Acredita na premissa “Educar a brincar”, ou seja, que a brincadeira pode e deve estar presente no processo educativo, todavia, não deixa de ser exigente.

A docente estimula os alunos a expressarem os seus sentimentos, opiniões, dificuldades e conhecimentos. Tal atitude permite promover um ambiente de aprendizagem constante, despertando o interesse em participar de forma ativa nas atividades.

A contextualização dos conteúdos é uma preocupação da docente, sendo que, tenta vincular os conteúdos escolares a situações que façam sentido para os alunos, incorporando as vivências deles.

A atualização dos conteúdos é outra das preocupações, sendo que, antes de iniciar uma matéria nova, a professora informa e explica aos alunos o que vai ser estudado. É de realçar que deste modo fomenta a curiosidade, o interesse e a motivação deles, predispondo-os para a aprendizagem.

Vê os erros dados pelos alunos como elementos construtivos e não como sinal de fracasso sendo que, diariamente, tenta mostrar que o erro é algo natural e motivar os alunos para que não desistam de tentar até conseguirem, mediando o sentimento de competência e de capacidade desses.

Transmissora de regras fundamentais (tais como levantar o braço para falar, não andar pela sala, estar em silêncio a trabalhar, respeitar o outro, nunca dizer “não consigo”, etc) a docente manifesta grande segurança, confiança, serenidade e boa-disposição, através das suas palavras e atitudes.

Relativamente às avaliações, a docente evita que os alunos estudem apenas na perspetiva do curto prazo e esforça-se para diminuir a ansiedade associada aos testes, fichas e outras avaliações. É de realçar o facto da professora transmitir, frequentemente, aos alunos que o que mais preza é o processo de aprendizagem e não tanto os resultados das avaliações, principalmente, os insucessos que advêm dessas.

A docente não se preocupa apenas com a aprendizagem intelectual dos estudantes, mas visa a formação de atitudes e a aquisição de valores que considera alicerçais, visto que os seus alunos “são pessoas e não máquinas de aprender”.

A **organização deste Relatório Final** obedecerá a uma estrutura de trabalho interligada de três Capítulos centrais:

O **Capítulo I - Perspetiva Teórica** – está patente o enquadramento teórico que dá corpo e sustenta este estudo. Neste Capítulo será enquadrada toda a investigação teórica, apresentando um fundamento e análise da literatura existente, tendo como base autores de referência que abordam os conceitos-chave do estudo: motivação intrínseca, motivação extrínseca, 1.º CEB. Aqui é ainda exposta a problemática da investigação, bem como as duas questões de partida.

A revisão da literatura tem como objetivo a procura e recolha de informação pertinente em relação ao particular objeto de investigação. Basicamente, tem como objetivos conhecer o “estado da arte” em que se encontra a investigação e adquirir conhecimentos cientificamente fundamentados que permitam encontrar respostas às questões formuladas sobre a problemática em estudo.

A revisão da literatura é um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um domínio de investigação. No decurso desta revisão, o investigador aprecia, em cada um dos documentos examinados, os conceitos em estudo, as relações teóricas estabelecidas, os métodos utilizados e os resultados obtidos. (Fortin, 2003, p. 74).

O **Capítulo II - Perspetiva Metodológica** – apresenta a escolha e aplicação da metodologia de investigação adotada para responder às questões norteadoras do estudo.

Apresentarei os dados recolhidos sob forma de diários de campo, entrevistas semiestruturadas efetuadas aos alunos e inquéritos por questionário efetuados aos docentes, bem como a justificação destes instrumentos.

A metodologia utilizada assenta numa investigação qualitativa e interpretativa, com abordagem multimetodológica. Havendo a preocupação de refutar a opinião de muitos autores acerca da possível falta de clareza, de validade e de rigor metodológico associados a uma investigação qualitativa, considerou-se necessário proceder a uma triangulação de dados denominada *metodológica* (Sousa, 2009; Sousa & Baptista, 2012), entendendo-se por *triangulação metodológica* a aplicação de diferentes métodos e técnicas para estudar um dado problema (Sousa & Baptista, 2012), para melhor compreender os fenómenos e clarificar significados, para comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências (Bisquerra, 1989, citado por Sousa, 2009).

A metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir. (Sousa & Baptista, 2012, p. 52).

O **Capítulo III - Perspetiva Analítica/Interpretativa** – procederá à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, em função da problemática e das questões emergentes.

A análise e interpretação dos dados é o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados. (Sousa & Baptista, 2012, p. 106).

Graças às categorias propostas na análise do Capítulo III, poderemos construir uma compreensão mais clara do nosso objeto de estudo que, em síntese, conduzirá ao último Capítulo das Considerações Finais que encerram o presente Relatório, em que será apresentada uma súmula dos principais resultados e conclusões mais relevantes alcançados durante a realização deste Relatório. Irei retomar o problema que deu origem a este trabalho e as questões que dele fizeram parte.

Todo este processo culmina com as Referências Bibliográficas utilizadas e os Anexos, onde estão expostos, em bruto, os dados coligidos no terreno e utilizados nesta investigação e ainda outros documentos.

CAPÍTULO I – PERSPETIVA TEÓRICA

*(...) sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*

Freire (2002)

*People often say that motivation doesn't last. Well, neither does bathing -
That's why we recommend it daily. (Zagler, n. d.)*

A intenção de estudar as manifestações de motivação intrínseca para a aprendizagem e os fatores que a geram, convida-nos a encontrar na literatura trabalhos que possam elucidar-nos aprofundadamente sobre o significado de motivação intrínseca, o seu valor no processo de aprendizagem e, também, quais sejam aquelas suas manifestações e fatores geradores.

1. A motivação, perspectiva histórica e multidisciplinar

A motivação é tão valorizada na explicação do comportamento humano como difícil de ser definida. Os autores constataam a variedade de pontos de vista diferentes em relação a este tema (Fraisse & Piaget, 1969) e a dificuldade em dar uma definição universalmente aceite (Burochovitch & Bzuneck, 2004; Cavenaghi, 2009).

Etimologicamente, o termo motivação, deriva do Latim, oriundo do verbo “movere” (que significa mover), cujo tempo supino “motum” e o substantivo “motivum” do latino tardio, determinam semanticamente o termo motivo (Gispert, 1999; Bzuneck, 2004; Eccheli, 2008; Junior, Carmo & Travassos, 2009). A motivação refere-se, pois, na sua etimologia, ao motivo ou dinâmica para a ação (Bergamini, 1997). Logo, motivar significa provocar um movimento na pessoa.

Antes de avançarmos para uma definição real da motivação, os próximos parágrafos tentarão uma aproximação ao conceito pelos diversos entendimentos que foi encontrando ao longo da história ou nos diversos contextos científicos.

1.1. Histórico da Motivação

A preocupação da humanidade com a motivação é bastante antiga. Murray (1983), dá-nos a entender que o interesse pelo estudo da motivação remonta aos filósofos da Antiguidade grega e faz referência a Aristipo de Cirene (435 A.C.) como o primeiro a se aproximar de uma definição da motivação associada às teorias hedonistas do prazer (Aguiar, 1992). Uma história próxima dos estudos sobre motivação (entre 1930 e 1990) pode ser encontrada no estudo de Guimarães (2003) que, por sua vez, remete para a “*Encyclopedia of Educational Research*” e que identifica três fases de investigação.

A autora refere uma primeira fase em que há uma supremacia da abordagem mecanicista da motivação, a que se segue, de 1960 a 1970, uma abordagem cognitivista como modelo explicativo da dinâmica do comportamento e conclui com Stipek (1996), que no atual estado da arte, as abordagens sobre a motivação destacam quatro fatores relevantes: (a) o reforço positivo; (b) as cognições, incluindo as expectativas de controlo, as crenças de autoeficácia e as atribuições causais; (c) os valores, especialmente os valores intrínsecos; (d) as metas de realização.

Tal como refere Santos (2012), desde as teorias de cariz mais filosófico até às contemporâneas, o estudo da motivação foi marcado por uma mudança de paradigma. As teorias globais da motivação que explicam a energia e direção da motivação com recurso a uma causa única sofreram alterações, com o surgimento de outras teorias e passaram a ser explicadas a partir de múltiplas variáveis que se influenciam e combinam entre si.

1.2. Motivação nas diversas ciências humanas

Se o conceito de motivação está diretamente associado à Psicologia enquanto objeto de estudo desta ciência, no entanto, é um termo que também se pode encontrar em dicionários de outras disciplinas científicas, noutros contextos e com variações no seu significado. Na hora de enquadrar teoricamente o nosso tema, pareceu-nos interessante e enriquecedor explorar o modo como o conceito de motivação é abordado pelas várias ciências:

- Os dicionários de Psicologia coincidem em definir a motivação como o conjunto de fatores que dinamiza o comportamento do indivíduo, ora considerado como variável interna do organismo na busca de um objetivo (Chaplin, 1981; Mesquita & Duarte, 1996) ora como tensão gerada por um excitante exterior (Gauquelin et al., 1978).
- Os dicionários de Pedagogia partilham também a noção de motivação como fator que dinamiza o comportamento para um objetivo (Marques, 2000), especialmente enquanto capaz de despertar o interesse e de sustentar a dedicação esforçada do aluno (Laeng, 1978).
- Por sua vez, a consulta de uma enciclopédia de Filosofia (1991), convida-nos a considerar a motivação como elemento integrante do processo do ato voluntário, enquanto fim que conscientemente se elege e determina a ação.
- O dicionário de Marketing (Ceneco, 1996) olha para a motivação como fator que, consciente ou inconsciente, leva o indivíduo a agir de modo a satisfazer uma necessidade.

Em suma, as diversas ciências sociais e humanas abordam a motivação como processo que desencadeia a ação, nomeadamente a ação voluntária do indivíduo para se diferenciar dos impulsos instintivos, inconscientes ou pré-conscientes (Birou, 1982).

2. Conceito de Motivação

Já em 1969, Fraisse e Piaget faziam referência à variedade de definições que são dadas à motivação, como também o reconhecem muitos outros autores contemporâneos⁴, devido provavelmente a ser um conceito abstrato, complexo e multifacetado⁵.

⁴ Fontaine, 1990; Balancho & Coelho, 1996; Roberts, 2001; Pintrich, 2003

⁵ Fontaine, 1990; Arends, 1995; Stipek, 1998; Dörnyei, 2001; Schunk, Prinrich & Meece, 2008; Woolfolk, 2010

Os diversos autores consultados⁶ comungam a ideia de que a motivação faz referência ao processo e aos fatores que determinam o comportamento humano e o explicam.

Na ótica de Bzuneck (2004), podemos encontrar duas abordagens à motivação:

- Como processo interno ou fator psicológico que se direciona para um objetivo. Isto é, a motivação entendida como desejo, necessidade (Archer, 1989, Decenzo & Robbins, 2001; Huertas, 2001), impulso (Monteiro & Pereira, 2002; Apolinário, 2010), sentimento (Moraes & Varela, 2007), força/energia (Garrido, 1990; Oliveira & Alves, 2005; Ribeiro, 2006), tensão (Chiavenato, 2004) ou como a emoção que nos impulsiona para uma meta (Goleman, 1999).
- Ou como o “enredo” (Ajello, 2003) ou o conjunto de fatores e metas que desencadeiam aquele processo (Tapia & Fita, 1999; Huertas, 2001).

É provável que o ponto crítico da discussão teórica sobre a motivação se situe na correlação entre aquele processo interno com os fatores externos que o provocam. Vejamos este assunto com a leitura a consideração das cinco perspectivas gerais sobre a motivação descritas por Woolfolk (2010): as abordagens Comportamentalista, Humanista, Cognitiva, Sociocultural e a abordagem Cognitivo-Social.

- Por um lado, a abordagem Comportamentalista concebe a motivação como o conjunto de fatores externos que condicionam (encorajando ou inibindo) o comportamento dos indivíduos. Aqui poderemos integrar as teorias de Thorndike, Watson e Skinner.
- Em sentido contrário poderíamos referir a abordagem Humanista, a Cognitiva e a Sociocultural. A Humanista (onde cabem, por exemplo, a Teoria da Hierarquia de Necessidades de Maslow e a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan) perspectiva a motivação como o conjunto de fatores internos (necessidade de crescimento pessoal e autodeterminação) que levam a pessoa a realizar todas as suas potencialidades como um fim a alcançar. Por sua vez, a abordagem Cognitiva perspectiva a motivação como busca de solução para problemas de foro pessoal, enquanto a abordagem Sociocultural olha para a motivação como a tendência do indivíduo para se integrar no todo social e cultural a que pertence.
- Uma posição intermédia é aquela que é adaptada pela abordagem Cognitivo-social da motivação, pois a entende como valor dado a uma meta (exterior: os efeitos do comportamento) em função das expectativas (internas: o seu sistema de crenças e

⁶ Bergamini, 1997; Maehr & Meyer, 1997; Kinpara, 2000; Souza, 2001; Isler, 2002; Brophy, 2004; Bzuneck, 2004; Barata, 2006

percepções) do próprio sujeito. Nesta abordagem da motivação poderia ser enquadrada a Teoria Cognitivo-Social de Albert Bandura.

2.1. Ciclo da Motivação

Chiavenato (2004, p. 119) refere que “A motivação é a tensão persistente que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento visando à satisfação de uma ou mais necessidades.” e que existe um processo universal que se chama “Ciclo Motivacional”, composto por três etapas: necessidade, impulso e resposta (meta). Este ciclo inicia-se com o surgir de uma necessidade/carência, ou seja, de um “desequilíbrio”, que origina o impulso/pulsão e impele o sujeito à ação. O impulso termina quando a meta é atingida e, por sua vez, a necessidade é satisfeita, ou seja, o “equilíbrio” é restabelecido. Caso a satisfação da necessidade for impedida por alguma barreira, isto é, não seja alcançada, o resultado disso é a reação de frustração, que “(...) impede que a tensão existente seja liberada e mantém o estado de desequilíbrio e tensão.” (p. 119).

2.2. Fases, funções e classes de Motivação

A consulta de bibliografia permitiu-nos encontrar outras ideias que enriquecem a nossa reflexão sobre a motivação. Por um lado, Campos (2000) convida-nos a diferenciar três fases no processo motivacional que podemos sintetizar assim: primeiro, descubro que algo “tem valor” (fase da apreensão ou consciencialização do valor); depois descubro que “tem valor para mim” (é a fase do relacionamento subjetivo da pessoa com o valor apreendido); e, finalmente, ponho-me “a caminho do valor” (fase em que se realiza o esforço pessoal na consecução do valor). Esta distinção serve de alerta e sugere a estratégia para gerar motivação: para motivar com eficácia é necessário investir antes na valorização do bem a alcançar.

É também interessante considerar as funções que a motivação cumpre nas nossas vidas, segundo as descreve o mesmo autor (Campos, 2000). A motivação não apenas desencadeia a ação (função energética), como também indica a meta a atingir (função direcional), evitando eventuais fatores de distrativos (função seletiva) e contribuindo para o equilíbrio pessoal. Esta reflexão sobre as funções da motivação reforça a importância antes dada à fase da valorização do bem a alcançar.

Por último, foi também importante reconhecer a possibilidade de diferenciarmos as classes da motivação:

- Segundo a natureza da necessidade que a origina: inata, quando corresponde a uma necessidade inata da fisiologia ou psicologia do indivíduo; adquirida ou aprendida, no caso de necessidades criadas pelo contexto social em que o indivíduo se desenvolve;

ou combinada, resultando das formas como o contexto satisfaz certas necessidades inatas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

- Segundo o sinal positivo (alcançar um bem, conquistar um prémio) ou negativo (evitar um mal ou um castigo) da necessidade motivadora (Balancho & Coelho, 1996), realçam dois tipos de motivação, quanto ao aluno e ao objeto:
- Segundo o grau de autonomia do sujeito na sua motivação, diferencia-se a automotivação de que uns alunos são capazes em alguns aspetos, em contraste com a heteromotivação que se verifica noutras circunstâncias ou com outras pessoas (Balancho & Coelho, 1996).
- Segundo o objeto, a motivação pode ser extrínseca, quando é estranha ao indivíduo e se introduz artificialmente através de prémios e recompensas, ou intrínseca, radicada no próprio sujeito e assente na curiosidade, no interesse ou nas necessidades (Balancho & Coelho, 1996).

2.3. Conceito de Motivação intrínseca

A motivação é uma das dimensões psicológicas mais importantes na área da Educação e pode ser classificada como intrínseca ou extrínseca (Campos, 2000; Huertas, 2001; Mizuno et al., 2011), dependendo dos fatores que desencadeiam a ação.

A *Motivação Intrínseca* e a *Motivação Extrínseca* são conceitos que advêm de uma divisão realizada a partir das conclusões dos estudos efetuados, que apresentam, por um lado, a motivação baseada em fatores pessoais internos (necessidades, medos, vontades e interesses) e, por outro lado, estudos que se baseiam em fatores externos (incentivos, recompensas ou punições).

É um facto que o comportamento humano é constantemente motivado por uma variedade de fatores internos e externos, no entanto, cabe-nos nesta investigação definir, analisar e explicar somente a vertente intrínseca da motivação.

Os estudos sobre a motivação intrínseca são embasados em conhecimentos teóricos e empíricos desenvolvidos nas últimas décadas, pois, tal como já referido, foi nos últimos anos que o termo motivação intrínseca se tornou objeto de estudo de vários investigadores, que com o resultado das suas pesquisas concluíram que a motivação intrínseca é compreendida, exclusivamente, por fatores internos ao sujeito.

Tal como Moraes e Varela (2007, p. 6) afirmam, a motivação pode ser considerada como “(...) algo visceral, um sentimento, ou se tem ou não se tem.” Porém, “Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-la.”

Bruner (1960; 1966), foi quem, pela primeira vez, defendeu a existência de uma motivação intrínseca nos indivíduos, identificando-a como um princípio essencial da sua Teoria de Instrução, e a responsabilizou como condição única do que chama “vontade de aprender”. Segundo o mesmo autor, na motivação desta natureza, a recompensa é inerente à conclusão bem-sucedida de uma atividade, ou mesmo à própria atividade.

Para Bruner (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) o melhor exemplo de motivação intrínseca é a curiosidade, porque todos nascemos equipados com o impulso da curiosidade; outra motivação inata é o impulso para adquirir competência e finalmente, Bruner lista a reciprocidade como uma motivação intrínseca às espécies.

Na revisão da literatura parece existir um consenso relativamente à definição de motivação intrínseca, ressaltada como um fator interno, íntimo de cada sujeito, que se refere à escolha e realização de determinada ação ou atividade por sua própria causa, por ser interessante, prazerosa, cativante, ou de alguma forma, por gerar satisfação para o sujeito (Bzuneck, 2010). Este envolvimento do sujeito com a tarefa é considerado espontâneo, pois parte do seu interesse individual e autotélico (Csikszentmihalyi, 1992), isto é, a atividade é um fim em si mesma. (Huertas, 2001; Guimarães, 2004)

A motivação intrínseca é denominada como motivo de ordem fisiológica e compreendida como sendo uma propensão inata e natural das pessoas para envolver o interesse individual na atividade em si (Burochovitch & Bzuneck, 2004). Pode ser entendida como uma força interior (Amabile, 1996, Montiel, 2015), desejo (Lubart, 2007; Coelho, Santos & Gomes, 2011), estímulo (Walker, 2002), impulso ou vontade que mobiliza o sujeito a atingir uma meta ou a executar uma tarefa, pelo prazer que pode obter dela, ou por satisfazer a sua necessidade (Coelho, Santos & Gomes, 2011).

O que distingue esta vertente de motivação é o facto de dispensar quaisquer elementos exteriores de carácter compensatório, sendo a atividade em si a principal recompensa (Guimarães, 2004; Woolfolk, 2010; Montiel, 2015).

No parecer de Huertas (2001), a motivação intrínseca está relacionada com o mero interesse na própria atividade e não como um meio para outras metas. Pode ser considerada como um sistema de motivação independente dos demais, que suporta um tipo concreto de antecipação de metas e um conjunto de crenças e atitudes.

Deci e Ryan (2008, citado por Afonso & Leal, 2009) referem que a motivação intrínseca implica que o indivíduo tenha um determinado comportamento pelo próprio prazer que retira do mesmo. Estar intrinsecamente motivado significa ter elevadas expectativas e predisposição

para agir, desenvolvendo uma ação pelos sentimentos positivos que essa envolve e proporciona.

Para Tadeucci (2011), a motivação intrínseca está relacionada com a felicidade e com a realização pessoal, na medida em que a tarefa deixa de ser uma obrigação, um meio para atingir um fim (que seria a recompensa), para representar um fim no próprio indivíduo.

Nieto (2009, p. 159), acredita que a motivação intrínseca assenta no “(...) prazer de realizar a tarefa, ainda que custe, porque a curiosidade e o interesse ficam satisfeitos, vive-se a própria competência, assegura-se a autonomia e o auto-conceito e a auto-estima aumentam.”

A motivação intrínseca é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo humano, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), a base para o desenvolvimento, integridade psicológica e coesão social.

Na ótica de Vallerand e Ratelle (2002), a motivação intrínseca é composta de uma taxonomia com três características diferentes:

- Motivação intrínseca para saber – o aprender, explorar e perceber são os motivos pelos quais o indivíduo realiza a atividade;
- Motivação intrínseca para realizar coisas – a procura de realização, de criação e o prazer consequente é que movem o indivíduo na realização da atividade;
- Motivação intrínseca para vivenciar estímulos – o comprometimento com a atividade pelo prazer de experimentar sensações estimulantes.

É perceptível que, nestes três elementos da motivação intrínseca, predomina o envolvimento na atividade pelo prazer e satisfação inerentes à própria atividade.

Para além dos fatores inatos, a motivação intrínseca, embora forte e constante, é reconhecida como vulnerável a forças ambientais (Guimarães, 2009). Tal como Ryan e Deci (2000) explicam, as pessoas estabelecem uma relação com a atividade em si, ou seja, uma pessoa pode estar intrinsecamente motivada para uma certa tarefa e para outra não. Isto significa que o envolvimento intrínseco não é uma manifestação de um traço da personalidade, mas sim de um estado vulnerável a condições ambientais.

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa científica utilizaremos textos que apresentem teorias de motivação intrínseca, tomando, predominantemente, como base teórica, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, não só por se considerar a teoria mais clara e elucidativa relativa à motivação intrínseca, como também por ser a mais salientada nas abordagens dos vários autores consultados.

A Teoria da Autodeterminação é uma macroteoria contemporânea da motivação, criada pelos psicólogos da motivação escolar Deci e Ryan (e seus colaboradores) em 1985 e foi

desenvolvida com o objetivo de compreender os elementos determinantes da motivação intrínseca e os fatores que a promovem. (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Bzuneck & Guimarães, 2010) Conforme os autores supracitados, esta teoria tem sido apontada como uma perspectiva promissora para a compreensão do envolvimento, persistência, desempenho e uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos no contexto escolar.

“Os seres humanos são dotados de natureza ativa, propensos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação.” (Bzuneck & Guimarães, 2010). Esta é a base da Teoria da Autodeterminação, que interpreta o envolvimento pessoal em atividades de aprendizagem como um esforço para satisfazer três necessidades psicológicas básicas, comuns a todos os seres humanos. (Bzuneck & Guimarães, 2010). Deci e Ryan (2000), propõem o conceito de “necessidades psicológicas básicas”, mencionadas como determinantes do comportamento intrinsecamente motivado. Destacam-se assim, três necessidades inatas como a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. Movidas por tais necessidades, desde a nascença, as pessoas formam a sua identidade, procuram atividades interessantes e nelas persistem, desde que possibilitem o desenvolvimento de competências, o exercício das suas capacidades e o estabelecimento de vínculos sociais (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Bzuneck & Guimarães, 2010).

Os proponentes da Teoria da Autodeterminação consideram que todo o comportamento é intencional, isto é, dirigido para algum objetivo, sendo que esses comportamentos podem, ou não, ser autónomos. As decisões autónomas são chamadas de autodeterminadas e, reciprocamente, autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia, o que, segundo Bzuneck e Guimarães (2010), culminou no emprego do termo motivação autónoma. Este tipo de motivação equivale às formas mais autodeterminadas de regulação que incluem, entre outras, a motivação intrínseca.

- A necessidade de autonomia ou de autodeterminação, nesta teoria, está vinculada “(...) ao desejo ou a vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do *self*.” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 145). Deci e Ryan (2000), afirmam que a autonomia, proposta pela Teoria da Autodeterminação, tem como elementos centrais a vontade e a autorregulação integradora, isto é, a autonomia aqui significa autogoverno, autodireção e autodeterminação (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Nesta perspectiva, a ideia de autodeterminação ou autonomia, faz com que a pessoa que concretiza uma atividade por vontade própria, se realize, ao perceber que foi ela a origem da ação e a responsável pela mudança desejada e pelo progresso apreendido. Desta percepção, o sujeito apresenta um comportamento intrinsecamente motivado, estabelece

metas pessoais, planifica as ações necessárias para concretizar os seus objetivos e avalia adequadamente o seu progresso (Lourenço & Paiva, 2010). Além disso, segundo Patrick, Skinner e Connell (1993), a percepção de autonomia é o fator que prediz mais fortemente comportamentos de esforço, atenção, persistência e participação ativa, bem como emoções positivas.

- A segunda necessidade psicológica inata do ser humano é a necessidade de competência, isto é, o desejo de exercer as suas capacidades e dominar desafios e a necessidade do ser humano de agir de modo competente no seu ambiente (Bzuneck, 2010), obtendo uma sensação de segurança, confiança e eficiência no desenvolvimento das ações (Engelmann, 2010). De acordo com a Teoria da Autoderminação, a percepção de competência é fortalecida pela interação social, contudo, para promover a motivação intrínseca, o sentimento de competência deve ser acompanhado por uma percepção de autonomia, para que a pessoa não perca a sensação de liberdade individual, sentindo-se responsável pelo desempenho competente. (Guimarães & Boruchovitch, 2004)
- A terceira necessidade, apontada pela Teoria da Autodeterminação, é a de pertencer/estabelecer vínculos. Embora seja considerada menos central na determinação da motivação intrínseca (Guimarães & Boruchovitch, 2004), esta necessidade psicológica inata seria uma tendência de estabelecer um vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas, que transmitam uma sensação de apoio/suporte e sentimento de segurança (Deci & Ryan, 1985; 2000).

As três necessidades psicológicas básicas são integradas e interdependentes, sendo que a sua satisfação promove a motivação intrínseca. (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Na revisão da literatura podemos constatar que o conceito de motivação intrínseca está também muito relacionado com a Teoria da Motivação para a Realização que, segundo Fontaine (1990), foi desenvolvida por McClelland e Atkinson. Winterstein (1992), define o conceito de realização como o processo de competição interna, almejando uma melhoria contínua da própria capacidade, com o intuito de atingir um padrão de excelência. Neste caso, o sujeito sente uma necessidade inerente de se autorrealizar e estabelece determinadas “metas de realização” para enfrentar as tarefas, representando essas o principal motivo/razão pela qual o sujeito realizará a tarefa (Zenorini & Santos, 2010).

Ames (1992), define “metas de realização” como um conjunto de pensamentos, crenças e emoções que traduzem as expectativas dos sujeitos relativamente a certas tarefas, ou seja, as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as tarefas. Ao desenvolver a crença

de que essas metas lhe são significativas e percebendo que as suas ações contribuem para alcançar os seus objetivos, o sujeito passa a direcionar o seu comportamento cognitivo e emotivo à realização (Zenorini & Santos, 2010), adotando uma postura auto-motivadora e mais autónoma.

A motivação intrínseca está igualmente muito relacionada com o conceito de “fluxo”, proposto por Csikszentmihalyi (1992; 2002), que concluiu que esse “fluxo” é um estado no qual as pessoas estão de tal modo “mergulhadas” numa atividade que nada mais parece ter importância, não sobra atenção para pensamentos ou preocupações irrelevantes. Estando no estado de “fluxo”, a atenção está tao livremente voltada para a atividade em curso e a concentração é tão intensa e satisfatória que provoca um enorme grau de desafio, de prazer e de gratificação no sujeito. O alto nível de esforço e persistência, a alteração do sentido do tempo, a percepção de total controlo da atividade, a experiência autotélica e a perda da autoconsciência são manifestações do sujeito neste estado (Csikszentmihalyi, 1992; 2002).

A mesma autora, concluiu que os principais obstáculos à aprendizagem dos alunos não resultam das suas capacidades cognitivas, mas sim das experiências de aprendizagem que inibem a motivação intrínseca e as correspondentes experiências de fluxo.

A motivação intrínseca está também associada à Teoria da Autoeficácia, desenvolvida por Bandura (1997, p. 3), e refere-se à perceção de capacidade para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, num domínio específico. Mais do que às capacidades em si mesmas, a autoeficácia reporta-se às crenças e julgamentos que o sujeito faz quanto ao que poderá realizar ou ter sucesso, em face das capacidades possuídas (Azzi & Polydoro, 2006). As crenças positivas de autoeficácia constituem-se uma fonte intrínseca de motivação, pois mantêm o sujeito empenhado numa situação de realização (Almeida & Guisande, 2010).

No fundo, citando Montiel (2015, p. 233), «Numa linguagem pobre, mas eventualmente elucidativa, diremos a motivação intrínseca é aquela que “parte de mim para aí”; “sou eu que quero; e quero justamente isso!”» e que o objetivo do desenvolvimento desta “(...) aspira a promover nas pessoas a vontade de aprender, que queiram aprender porque queiram...aprender!”

3. A Motivação intrínseca no processo de aprendizagem

One thing that is most certain about the past as well as the future is the importance of motivation in the practice of education. (...) "motivation" has been, is, and probably always will be at the heart of teaching and learning. Maehr & Meyer (1997, p. 371).

É a partir da crença de Maehr e Meyer que passaremos a realçar a pertinência da motivação no âmbito do processo de ensino/aprendizagem escolar.

Se dissesse que as pessoas aprendem mais quanto mais se esforçam, provavelmente perguntar-me-ia retoricamente “Qual é a novidade?”. O facto da motivação ser um constituinte crucial na aprendizagem é tão naturalmente aceite que tal ideia parece uma afirmação óbvia e indiscutível. No entanto, por incrível que pareça, isso nem sempre foi assim (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O elo entre motivação e aprendizagem sempre existiu, mas nem sempre esteve presente no âmbito da Educação. Edward Thorndike foi o primeiro psicólogo a realçar a tremenda importância da motivação na aprendizagem, defendendo que a aprendizagem é fortalecida quando seguida de um estado de coisas satisfatório para o aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Costa & Mendes, 1995).

Ainda que não diretamente associada à motivação intrínseca, só no início do século XX é que se validou experimentalmente o elo entre aprendizagem e motivação. Thorndike conseguiu-o através da postulação da sua Lei do Efeito - lei fundamental de aprendizagem - concluindo que é muito mais provável que a aprendizagem ocorra quando uma pessoa é recompensada por aprender (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Thorndike atestou que a motivação está necessariamente e diretamente associada à aprendizagem e que depende somente do que acontece depois da resposta resultante de um ato (se a resposta for satisfatória gera-se a aprendizagem). Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), a partir daí desenvolveram-se muitos estudos e, em 1920, a motivação era um conceito firmemente incorporado na Psicologia e implantado na Educação.

O século XX e início do século XXI caracterizou-se por inúmeras e significativas mudanças em todos os domínios da vida humana, essas transformações são hoje factos marcantes. Uma dessas mudanças foi precisamente no âmbito da Educação.

Até há algum tempo atrás, o grande intuito escolar era, exclusivamente, a aprendizagem de conteúdos. O docente transmitia o conhecimento aos alunos e acreditava que aprender era acumular conhecimentos. Apesar de passar pela transmissão de informações, chegou-se à conclusão que aprender é um processo de construção e não de acumulação, ou seja, transmitir conhecimentos não garante infalivelmente a aprendizagem.

Hoje em dia, as escolas têm mostrado um cuidado e preocupação não só em adotar estratégias para promover uma aprendizagem ativa e significativa, como também relativamente aos problemas de aprendizagem consequentes, particularmente face à vontade e interesse em aprender por parte dos alunos, fatores cruciais e indispensáveis no processo de aprendizagem.

Neste contexto, os professores têm enfrentado o problema da pouca ou ausente motivação dos alunos para a aprendizagem e, conseqüentemente, dos baixos níveis de desempenho escolar.

Na ótica de Torre (1999), a motivação escolar é algo muito complexo, processual e contextual, contudo, é possível que os alunos recuperem ou mantenham o seu interesse e vontade em aprender. Neste sentido, Bzuneck (2010), acrescenta que, embora a motivação intrínseca seja cada vez mais uma raridade no contexto escolar é passível de ser desenvolvida.

Sendo a motivação intrínseca diretamente aplicável na área da Educação (Deci & Ryan, 1992), Campos (2000, p. 107), ressalta que grande parte das dificuldades das Escolas têm origem exatamente nos problemas de foro motivacional, tais como “(...) na tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos; na consideração das diferenças individuais (...); na organização das atividades extracurriculares; no atendimento dos casos desajustados, pela descoberta dos motivos determinantes, e, afinal, nos problemas de aprendizagem, propriamente ditos.”.

Brophy (2004), salienta quatro fatores que dificultam a motivação no contexto da sala de aula. O primeiro é a escolaridade obrigatória e a seleção de conteúdos curriculares, que está direcionada para o que a sociedade acredita que os alunos devem aprender (e não de acordo com o interesse dos mesmos). O segundo é a quantidade de alunos que existe por sala de aula, que impede o professor de atender às necessidades individuais dos alunos. O terceiro é o desapontamento ou até a humilhação pública que os alunos sofrem diante dos fracassos. E, por último, a avaliação do desempenho do aluno por notas, as quais também são controladas pelos pais.

De acordo com Brophy (2004), todos estes fatores são obstáculos para a motivação, porque o aluno foca a sua atenção sobre as exigências a serem atendidas e não sobre os benefícios pessoais. Conseqüentemente, a atividade escolar deixa de ser prazerosa, porque é sempre avaliada e obrigatória. O mesmo autor alerta que todas essas restrições tornam irrealista a adoção da motivação intrínseca como modelo de motivação dos alunos.

Como tal, Brophy (2004), sugere que se deva enfatizar a motivação para aprender (que diz respeito ao processamento da informação, que visa o domínio e compreensão do conhecimento, com o auxílio de estratégias de aprendizagem), em oposição à motivação para o desempenho (que se refere à demonstração do desempenho, a *performance* que o aluno desempenhará depois dos conhecimentos serem adquiridos). O autor supracitado refere que os alunos motivados para aprender podem nem achar as tarefas intensamente prazerosas ou excitantes, mas abraçam-nas com serenidade, acham-nas significativas, valorizam-nas e esforçam-se por auferir delas os benefícios esperados.

No parecer de Bruner (citado por Nieto, 2009, p. 160), a escola é a verdadeira “(...) culpada por não oferecer práticas que aumentem a curiosidade, a exploração ou a indagação congénitas nas crianças (...)” e por ter substituído as motivações intrínsecas pelas extrínsecas (Harter, 1992).

Tal como refere Bzuneck (2010), os estudos e avaliações oficiais do conhecimento dos alunos têm revelado um nível médio relativamente baixo de aprendizagens nas principais disciplinas dos currículos. Na tentativa de explicar este facto, é admissível supor que os problemas motivacionais dos alunos figurem como fator crítico. O mesmo autor assegura ainda que “Quem estuda pouco aprende pouco e, para uma aplicação perseverante nos estudos, requer-se motivação.” (p. 36).

Bzuneck (2004), vai mais além e garante que sem a aprendizagem escolar, que depende predominantemente da motivação, praticamente não há futuro para ninguém. Portanto, desenvolver uma motivação para aprender, com atividades significativas, torna-se a meta principal de ensino, sendo essa uma das missões fundamentais de qualquer docente.

Sobre esta relação motivação-aprendizagem, Hilgard (1953, citado por Bugelsky, 1977), salienta que talvez seja mais importante compreender a motivação do que propriamente a aprendizagem, justificando que “(...) se tivéssemos um perfeito controle da motivação, a aprendizagem poderia cuidar de si mesma (...)” (p. 252).

A motivação possui uma grande relevância para a Educação, devido ao facto de ser um combinado de variantes que acionam o comportamento para a investigação, seleção e assiduidade do comportamento (Marchiore & Alencar, 2009).

Silva e Sá (1993), referem que para além de consistir numa variável afetiva com ação importante no desempenho escolar, a motivação têm sido reconhecida como fator importante capaz de afetar o sucesso e o insucesso escolar, determinando se o aluno irá ou não adquirir o conhecimento.

No contexto educativo, Sobral (2008) salienta que a motivação também é importante por estar ligada à autorregulação da aprendizagem. Portanto, tal como afirma Pintrich (2005), para além de estar relacionada com as razões/propósitos dos indivíduos para se empenharem numa atividade, está igualmente associada às perceções da dificuldade e da capacidade para a realização das atividades, às crenças de autoeficácia (Bandura, 1997), ao interesse pessoal e a atribuições de valores pertinentes à atividade específica.

Conforme Burochovitch e Bzuneck (2004, p. 13), “(...) a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de

aprendizagem”. A motivação dos alunos tornou-se então o centro das atenções no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que a aprendizagem depende, maioritariamente, da maneira como são despertadas e orientadas as capacidades dos alunos.

Tal como Campos (2000) declara, atualmente a aprendizagem é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, que depende do despertar de todas as potencialidades do educando, sob a orientação do educador. Independentemente do tipo de aprendizagem, esta só é possível através da atividade do aluno, a qual necessita de motivos para despertá-lo à ação. Logo, a aprendizagem depende da satisfação dos motivos individuais de cada aluno, que o impulsionam à atividade necessária para aprender. Conclui-se, imperativamente, que a Educação não pode prescindir da motivação, exatamente porque para aprender é preciso agir e a ação inicia-se graças à atuação do(s) motivo(s) (Campos, 2000).

A motivação é pois um elemento essencial no processo educativo, assim como no processo de aprendizagem do aluno (Vigotsky, 1991, citado por Lourenço & Paiva, 2010), considerando-se como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem (Pozo, 2002) e como um caminho para um melhor aproveitamento/rendimento escolar (Fontaine, 1990; Knüppe, 2006). Não só porque permite compreender a forma como o aluno orienta, impulsiona e dirige o seu comportamento (Gonçalves, 2010), mas também porque através dela o aluno pode atingir mais facilmente um desempenho escolar positivo e resultados desejáveis (Moraes & Varela, 2007).

Sprinthall e Sprinthall (1993), apresentam a motivação como uma componente crucial na aprendizagem e na promoção do sucesso escolar e salientam que é preciso ter em conta o facto da motivação nunca atuar no vácuo, isto é, nunca atua separada da aprendizagem ou da perceção. A motivação do aluno atua constantemente sobre e é influenciada tanto pela perceção como pela aprendizagem.

Vários estudos⁷ comprovaram que a motivação se configura como um determinante crítico da qualidade da aprendizagem, tendo repercussões diretas no envolvimento dos alunos e refletindo-se, diretamente, na qualidade do seu processo de aprendizagem.

No âmbito da Educação, podemos afirmar que motivar é fomentar o interesse, a vontade e a necessidade de aprender, fazendo com que os alunos encontrem motivos para aprender, para se descobrirem, construírem e desenvolverem as suas potencialidades (Silva, 2009). Quando um aluno está realmente motivado encontra-se predisposto a aprender, isto é, são os comportamentos motivados que facilitam a aprendizagem, que incitam e fazem com que os

⁷ Decy e Ryan, 1985, 2000; Reeve, 2002; Niemiec e Ryan, 2009

alunos se envolvam nas atividades escolares facultando, conseqüentemente, a procura e a aquisição de novos conhecimentos e capacidades.

Segundo Engelmann (2010, p. 14), a motivação “(...) possibilita um repertório variado de opções ao aluno, dotando-o de recursos ideais, que tornarão possíveis escolhas autênticas e promoverão resultados altamente satisfatórios, pois potencializa o nível de interesse e de compreensão, que são fatores geradores de um aprendizagem plena.”

Os alunos motivados adquirem os recursos necessários para direcionar ações, no sentido de superar os desafios com que se vão deparando. Contrariamente, os alunos desmotivados tornam-se passivos, esforçam-se e estudam pouco, não mostram tanta satisfação em realizar as tarefas e são menos perseverantes na conquista dos seus objetivos. Tal como refere Guimarães (2003, p. 16), “A motivação inadequada ou a falta de motivação gera rendimentos abaixo das possibilidades ou da capacidade do aluno.”

Bzuneck (2004), faz uma distinção, relativamente ao desempenho escolar do aluno motivado e do aluno desmotivado, declarando que se um aluno for motivado para aprender, poderá chegar a resultados surpreendentes, já o aluno desmotivado apresentará sub-rendimento nas suas aprendizagens, ou seja, terá um desempenho medíocre, abaixo da sua capacidade, facto particularmente lamentável quando se trata de alunos talentosos.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; 2000), os alunos possuem motivação intrínseca para terem um bom aproveitamento e desempenho no ambiente de sala de aula (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Assim sendo, os contextos sociais que promovem a autodeterminação, fomentam o crescimento dessa motivação e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos tende a melhorar, na medida em que o contexto está a apoiar as suas tendências naturais e recursos motivacionais intrínsecos.

O interesse pela motivação na aprendizagem é relativamente recente, as teorias mais antigas relativas à aprendizagem limitavam a motivação a uma pré-condição importante. Atualmente, as investigações⁸ permitem concluir que o elo de ligação entre a aprendizagem e a motivação vai muito mais além desta pré-condição, sendo possível observar uma reciprocidade: a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação desses.

Um dos grandes objetivos da Educação é fazer com que todos os alunos tenham uma hipótese de sucesso e de progresso (Bzuneck, 2010), sendo assim, há que perceber se a melhor

⁸ Netto, 1987; Schunk, 1991; Mitchell, 1992, Lourenço & Paiva, 2010

forma para atender a este objetivo, não passará pelo despertar da motivação intrínseca do aluno, conciliando-a com a motivação extrínseca (Moraes & Varela, 2007).

A motivação é condição *sine qua non* no processo de ensino/aprendizagem (Maehr & Meyer, 1997), sendo a sua vertente intrínseca a idealizada para todos os aprendizes⁹.

A literatura existente evidencia uma associação positiva entre a motivação intrínseca e o desempenho escolar dos alunos¹⁰, logo, torna-se imperativo compreender as variáveis da motivação e como se configuram no cenário educativo.

3.1. Declínio progressivo da Motivação intrínseca

Na revisão da literatura, podemos encontrar confirmações¹¹ quanto à existência de mudanças evolutivas na motivação dos alunos para com as atividades, ou seja, quanto à mudança da natureza da motivação que, no início da escolaridade prevalece intrínseca mas, consoante a progressão dos anos passa, gradualmente, a ser substituída pela extrínseca.

Várias investigações¹² apontam para a existência de um declínio da motivação intrínseca com o avanço da escolaridade, ou seja, associado à idade.

Guimarães (2004), refere que as mudanças nas orientações de motivação das crianças na escola são evidentes. A autora esclarece que o avanço na escolaridade é acompanhado por um decréscimo gradativo do nível de motivação, diminuindo comportamentos de curiosidade, procura de novos desafios, conhecimentos, persistência (entre outros), que são típicos e frequentes nas crianças mais novas.

Vários autores¹³ acreditam que existem dois grandes períodos distintos no que respeita ao desenvolvimento da motivação: antes e após a entrada das crianças na escola.

Autores como Cavenaghi (2009) e Bzuneck (2004) esclarecem-nos que enquanto no Pré-escolar praticamente não existem problemas de motivação, nos primeiros anos do Ensino Básico podem surgir alguns problemas simples, ligados às novas exigências. Porém, à medida que as crianças passam de ano, perdem o interesse e facilmente duvidam da sua capacidade de aprender certos conteúdos.

⁹ Nieto, 2009; Bedin & Fournier, 2015

¹⁰ Neves & Boruchovitch, 2004, 2007; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Martinelli & Genari, 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010; Pereira, 2011; Monteiro, Santos, Peixoto & Mata, 2013; Rodríguez, 2013; Martinelli, 2014

¹¹ Harter, 1981; Dweck & Elliott, 1983; Tapia & Garcia-Celay, 1996; Stipek, 1998; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009; Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2011

¹² Harter, 1981; Newman, 1990; Decy & Ryan, 2000; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Arcas, 2003; Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Martini & Boruchovitch, 2004; Lepper, Corpus & Yengar, 2005; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005; Neves & Boruchovitch, 2007; Paiva & Boruchovitch, 2010

¹³ Dweck & Elliott, 1983; Tapia & Garcia-Celay, 1996; Stipek, 1998

Antes de entrarem para a escola, as crianças possuem uma grande percepção das suas capacidades, expectativas elevadas de realização, padrões pessoais de avaliação, um otimismo face às suas dificuldades e demonstram uma grande motivação para a competência, numa lógica de promoção da sua própria aprendizagem, em que o seu sistema de motivação permite incentivar, manter e reforçar a atividade em que é competente (Dweck & Elliott, 1983).

Ao entrarem para a escola, as crianças tendem a enfrentar as situações de aprendizagem com muita ansia e confiança, mostram-se ávidas para novos conhecimentos, seguras e confiantes nas suas capacidades, parecem focar a sua atenção na realização das tarefas e não mostrar grande preocupação com as avaliações ou mesmo com quaisquer fracassos (Tapia & Garcia-Celay, 1996). Contudo, segundo os mesmos autores, à medida que as crianças crescem, o aparecimento de manifestações derrotistas aumenta.

A partir do 2.º ano, a autopercepção das crianças tende a aproximar-se da percepção/classificação dos professores (Dweck & Elliott, 1983).

Aquele otimismo inicial evidenciado é muitas vezes visto como sinal de imaturidade das crianças. Dweck e Elliott (1983), sugerem que esse otimismo pode refletir uma orientação razoável, coerente e adaptativa em situações de realização. Outros autores (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984, citado por Stipek, 1998), justificam a elevada percepção de competência nas mudanças manifestadas por elas ao nível dos conceitos relacionados com a competência escolar e com os critérios de avaliação, que se tornam mais rigorosos.

De acordo com Stipek (1998), por volta do 2.º/3.º ano, os alunos começam a perder a autoconfiança, tornam-se mais ansiosos em contextos de aprendizagem, envolvem-se em atividades inibidoras da aprendizagem, procurando evitar o fracasso, ficam mais competitivos em relação aos colegas, mostram menos interesse nas aulas e desvalorizam a escola (Machado, 2005), preferindo estudar apenas o que acham ser necessário para se tornarem bons profissionais (Netto, 1977).

Conforme Bzuneck (2004), os problemas tendem a agravar-se com o avançar dos anos, por terem raízes naqueles que se originaram nos anos escolares iniciais e por sofrerem influências das novas exigências das várias disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno. À medida que as crianças crescem e avançam na escolaridade, a sua motivação intrínseca declina, ficando reduzida a situações que não fazem parte do contexto da sala de aula (Guimarães, 2004), mas sim de contextos extraescolares, onde é distintamente mais evidente (Stipek, 1998; Holt, 2001).

Esse declínio, para Marchiore e Alencar (2009), é reflexo do facto da escola não se apresentar como compensadora, nem emocionalmente gratificante o que leva,

consequentemente, à perda progressiva do interesse para as aprendizagens por parte dos alunos (Deci, 1975). No mesmo sentido, Harter (1981) considera que tanto a perda de interesse pelas aprendizagens como a diminuição da curiosidade ao longo do percurso escolar, são fatores que promovem um decréscimo da motivação intrínseca.

Tanto Brophy (2004) como Cavenaghi (2009) acreditam que esse declínio pode ser parcialmente explicado pelo ambiente da sala de aula ser muito diferente dos contextos sociais que os alunos estão acostumados. Alguns aspetos destacados por Brophy (2004) são a frequência obrigatória na escola, que implica a presença diária do aluno e a avaliação do desempenho deste através de notas. Para além de não estimularem a construção do conhecimento, estes fatores tornam a aprendizagem pouco agradável e levam ao consequente declínio da motivação.

Lepper e Hodell (1989), justificam este problema pelo facto de, ao ingressam no Ensino Básico, a maioria das crianças ser envolvida por um sistema antiquado, cujo currículo limita e estandardiza as oportunidades de aprendizagem e que promove a passividade nos alunos (Bruner, 1977), “desobrigando-os” a adotarem um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Relativamente ao currículo adotado, Brophy (2004), acrescenta que, uma vez que este é determinado pelas crenças da sociedade, em detrimento dos anseios e interesses dos alunos, obriga-os a utilizar um esforço não espontâneo na realização das tarefas propostas.

De acordo com Eccles, Midgley e Adler (1984, citado por Lemos & Estrela, 1991), uma das hipóteses de explicação deste declínio é a mudança de ambiente escolar, isto é, com o passar dos anos, a escola vai-se tornando num espaço cada vez mais impessoal, formal, competitivo e avaliativo (Fontaine, 1990). Começa-se a desvalorizar o processo de aprendizagem e passa-se a dar valor ao resultado dessa. Posto isto, torna-se possível supor que o declínio da motivação intrínseca resulta de um processo adaptativo das crianças, relativamente à cultura escolar onde se inserem, cultura essa que se mostra mais virada para um sistema de recompensas que fomenta a origem e a prevalência de uma orientação de motivação extrínseca (Harter, 1992).

O autor supracitado afirma ainda que a motivação está relacionada com o grau de atenção dada pelo professor ao aluno, ou seja, os alunos que demonstram menos interesse em aprender percebem menos atenção por parte dos professores. Existem estudos que indicam que a percepção que os alunos têm dos seus professores varia com a idade e com os níveis de escolaridade (Coll & Miras, 1996). Nos primeiros anos de escolaridade os alunos privilegiam mais as qualidades humanas e relacionais do professor do que as profissionais.

Gilly (1980), concluiu que inicialmente os alunos dão muita importância à satisfação afetiva existente na relação pedagógica, acresce, por outro lado, que a relevância desses aspetos vai diminuindo gradualmente, para dar lugar à importância do desempenho do papel do professor. Ou seja, a ênfase passa a ser colocada em torno das características cognitivas, em detrimento das afetivas.

A qualidade da relação pedagógica é um aspeto fundamental na resolução de problemas relacionados com a (des)motivação (Morgado, 1999). Cabe ao professor propiciar um contexto de aprendizagem em que os seus alunos se sintam motivados para se envolverem de forma ativa nas atividades. Balancho e Coelho (1996, p. 47)., alertam que não é o professor que motiva, pois ele é apenas um “(...) mediador de satisfações e manifestador de incentivos.”

Consequentemente, vários autores¹⁴ alegam que as crianças naturalmente curiosas e ávidas de novos conhecimentos acabam por ser cada vez mais motivadas por fatores extrínsecos em detrimento dos motivos intrínsecos. Barata (2006), afirma que é entre o 3.º e o 9.º ano que surge essa mudança na orientação da motivação, a que era predominantemente intrínseca, passa a ser progressivamente mais extrínseca.

Face à desmotivação na aprendizagem e desinteresse na Educação, os professores e outros agentes educativos, criam esquemas externos, com o intuito de controlar o comportamento dos alunos e de os atrair para desempenharem as tarefas solicitadas (Fontaine, 1990). Salisbury-Glennon e Stevens (1999, citados por Boruchovitch & Bzuneck, 2004), consideram que, por desconhecimento, os docentes são muitas vezes levados a acreditar que controlar a motivação dos seus alunos, através de recompensas externas, é a única possibilidade de intervenção. Consequentemente, isso faz com que os alunos desenvolvam uma motivação extrínseca, através do uso recompensas (Guimarães, 2001), suprimindo a motivação intrínseca que era baseada no prazer proporcionado pela realização da própria tarefa. Fontaine (1990), alerta que a dependência do investimento dos alunos relativamente ao reforço externo, constitui um grande risco, visto que a redução desse reforço pode provocar a diminuição drástica ou até a anulação da motivação do aluno.

Boruchovitch (1999), assegura que há um número significativo de estudantes que não conseguem ter êxito escolar e que existem evidências concretas de que estes sub-rendimentos ou fracassos não são por incapacidade cognitiva, mas sim por problemas de motivação.

Ressaltamos a advertência de Stipek (1998), para o facto da desmotivação dos alunos, poder levar a consequências muito graves como, por exemplo, o abandono escolar.

¹⁴ Lepper & Hodell, 1989; Harter, 1992; Tapia & Garcia-Celay, 1996

3.2. A internalização da Motivação extrínseca

Decy e Ryan (1985), têm considerado que em determinadas condições os sistemas de motivação extrínseca podem ser encarados como intrínsecos. Os autores descrevem o “Processo de Internalização” como o modo como certos comportamentos extrinsecamente motivados se tornam autodeterminados, ou seja, intrinsecamente motivados. O “Processo de Internalização” é o processo através do qual a regulação externa da aprendizagem do aluno passa a ser “internalizada”, isto é, interna, não necessitando de mais contingências externas (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Ou seja, é possível que um aluno (mesmo intrinsecamente motivado) necessite de um reforço externo (por exemplo, da aprovação do professor como um incentivo para aprender) para poder definir o que é que é realmente importante na avaliação do seu sucesso (Harter, 1980). Posteriormente, deixará de precisar desses fatores externos, pois o seu comportamento passará a ser intrinsecamente motivado e ele conseguirá trabalhar autonomamente (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

4. Manifestações da Motivação intrínseca do aprendiz

Embora seja bastante fácil identificar os alunos intrinsecamente motivados (Skinner & Belmont, 1993), encontrá-los nos contextos escolares é muito mais difícil, sendo mesmo uma raridade nos dias de hoje (Bzuneck, 2010). Isto é bastante preocupante, visto que esta vertente da motivação é a idealizada para todos os aprendizes (Nieto, 2009; Bedin & Fournier, 2015), sendo capaz de determinar o sucesso ou insucesso escolar destes.

Assim sendo e tendo em conta que todos nós nascemos com a potencialidade de desenvolver uma motivação intrínseca para a aprendizagem, manifestando-a de diversas maneiras (Brophy & Rohrkemper, 1981), torna-se especialmente importante que tanto professores, pais, como outros agentes educativos, consigam identificar esses comportamentos e atitudes que os estudantes manifestam, para que consigam, não só ajudá-los a desenvolver essa motivação, como a mantê-la, prevenindo o seu possível declínio.

Os alunos que apresentam uma motivação intrínseca pela aprendizagem orientam-se para as tarefas com expectativas de sucesso e agem na esperança de atingir objetivos livres de distrações e de ansiedade negativa. Segundo (Lima, 2004), como esses alunos não temem as situações de fracasso, não ficam facilmente frustrados diante os insucessos (que normalmente os relacionam com fatores que podem ser alterados ou superados, tais como o nível de dificuldade da tarefa ou a necessidade de maior esforço pessoal) e ao alcançarem o sucesso atribuem a si mesmos essa responsabilidade, valorizando a sua capacidade e competência na realização da tarefa.

Boruchovitch e Bzuneck (2004), salientam que um aluno intrinsecamente motivado manifesta uma alta concentração, de tal modo que pode perder a noção de tempo (Csikszentmihalyi, 2002), não deixa que os seus problemas do quotidiano interfiram no interesse pela tarefa, não demonstra ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho e a repercussão do resultado do seu trabalho perante as outras pessoas não é o foco de preocupação (ainda que a satisfação proveniente do reconhecimento do seu empenho e dos resultados do trabalho esteja presente).

Guimarães (2003), evidencia algumas manifestações ao afirmar que um aluno intrinsecamente motivado estabelece estratégias próprias que o ajudem a alcançar os objetivos, procura envolver-se nas tarefas que ofereçam a oportunidade de aperfeiçoar as suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções dadas, procura sempre novas informações/conhecimentos e tenta organizar o novo conhecimento de acordo com os seus pré-conhecimentos, tentando aplicá-los noutros contextos (Tapia & Fita, 1999). Para além disso, frente a novas situações de aprendizagem, o estudante intrinsecamente motivado demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos, confiança, autoconfiança e segurança (Simons, Dewitte & Lens, 2004), termina sempre as tarefas escolhidas, mostrando satisfação em concretizá-las e orgulho nos resultados (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Guimarães (2003), dá-nos ainda a conhecer algumas das medidas para avaliar a motivação intrínseca dos alunos em relação à aprendizagem escolar, tais como a persistência desses nas tarefas, o tempo despendido no desenvolvimento da atividade (Tapia & Fita, 1999), a ausência de qualquer tipo de recompensa/incentivo extrínseco, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de selecionar aquela atividade particular e, por fim, a combinação de todas estas variáveis.

Nieto (2009), elenca-nos algumas manifestações de um discente intrinsecamente motivado:

- Vê os erros como algo natural, tentando perceber porque estava errado e o que pode fazer para corrigir esse erro;
- Vê o professor como uma ajuda para aprender e não como um avaliador e sancionador;
- Prefere trabalhos e atividades que lhe sirvam para aprender algo de novo, para construir o seu conhecimento (Guimarães, 2003);
- Tem boas expectativas sobre si mesmo;
- Acredita que o êxito depende do esforço, o que o leva a supor que irá controlar os êxitos futuros, não vendo o sucesso como causa de sorte ou do professor, mas sim da sua responsabilidade (Lima, 2004);
- Compara-se apenas consigo mesmo, tendo a capacidade de captar os avanços das suas competências e conhecimentos.

5. Fatores geradores da Motivação intrínseca para a aprendizagem

Sprinthall e Sprinthall (1993), salientam que já há algum tempo que os docentes reconhecem que está implícito que a motivação desempenha um papel crucial (se não o mais crucial) no sucesso escolar. Para além disso, os autores supracitados afirmam ser extremamente importante que os professores tenham consciência de que a motivação dos seus alunos esbarra constantemente na sua motivação, ou seja, é diariamente influenciada pela dos respetivos docentes (Bzuneck, 2004).

A motivação intrínseca do aluno não resulta de um treino ou de instrução, mas pode ser influenciada (Guimarães, 2003; Guimarães & Boruchovitch, 2004). Dada a extrema importância da motivação intrínseca no processo de aprendizagem e sendo um dos fatores que o professor pode, e deve, desenvolver, cabe-lhe conhecer os determinantes da motivação intrínseca de cada aluno (Lemos & Estrela, 1991), para que possa haver um ajustamento entre esses interesses e as atividades propostas pelo professor (Morgado, 1999) e para que este possa auxiliar os discentes a alcançarem um melhor desempenho nas tarefas escolares, encontrando as estratégias, os recursos, as técnicas e as atividades adequadas que despertem essa motivação.

É de realçar que as necessidades de autonomia, competência e vínculo - apontadas pela Teoria de Autodeterminação -, são necessidades que o docente deve satisfazer, para que consiga gerar uma motivação intrínseca nos alunos para a aprendizagem¹⁵:

- Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), este deve criar situações que promovam a autonomia, tornando o aluno o autor das suas aprendizagens (dar oportunidades de escolha, tornar os alunos responsáveis pelas consequências das suas opções (Pereira, 2010), partilhar e incentivar as tomadas de decisão, ouvir e questionar os argumentos dos alunos), deve nutrir a necessidade de competência (apresentar desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho - *feedback* positivo) e criar uma “Cultura de uma comunidade escolar”, na qual todos se sintam aceites e emocionalmente vinculados.

De acordo com Montiel (2015, p. 234), existem duas vias geradoras da motivação intrínseca da aprendizagem - via “positiva” e via “negativa”, sendo que esta última não confere ao individuo a autonomia que se espera estar associada à motivação intrínseca do sujeito, por ficar dependente do estímulo que se encerre na própria situação.

¹⁵ White, 1959; Bruner, 1960; 1966; Deci & Ryan, 1985, 2000; Guimarães, 2003; Brophy, 2004; Engelmann, 2010

- A via “positiva” é a habituação do sujeito a querer dominar qualquer situação que se lhe depre.
- A via “negativa”, na linha da ironia socrática da maiêutica, consiste que provocar o encontro com uma situação que crie o desequilíbrio de quem constata não saber o que achava que sabia. Aqui, espera-se que o encontro com a sua ignorância predisponha o sujeito a procurar aquilo que desconhece.

Posto isto, Montiel (2015), declara que o docente deve investir no desenvolvimento de hábitos que favoreçam uma tendência autónoma do sujeito a querer aprender, evitando os hábitos que o possam inibir, e apresenta-nos a seguinte “Lista de hábitos que geram motivação intrínseca para aprender”:

- Limitar o uso abusivo de chamar “coisas” a tudo, ao invés de nomeá-las pelo seu nome;
- Reduzir o uso de advérbios de lugar e promover o recurso ao vocabulário específico da orientação espacial;
- Concluir o enunciado das frases sem as deixar interrompidas para que seja o outro a fazê-lo;
- Introduzir no “corpo” da resposta o que constituía o “corpo” da pergunta;
- Justificar logicamente as resposta, evitando o “Porque sim”;
- Validar uma opção pela demonstração da invalidade das outras opções possíveis;
- Procurar as condições de espaço e tempo favoráveis para aprender e realizar atividades;
- Não dizer “sim” nem começar a atividade sem perceber: perguntar o que não se sabe;
- Investir energia para aprofundar no que não se sabe, ao invés de “fugir” da conversa;
- Adiar a busca de ajuda para depois de se ter procurado a solução de forma autónoma;
- Especificar, em concreto, qual a dúvida que tem e o apoio de que precisa;
- Acompanhar as rotinas diárias e as regras de boa Educação da sua explicação lógica;
- Planificar tarefas antes de começar e colocar hipóteses que antecipem eventualidades;
- Perguntarmo-nos pelas consequências das nossas ações;
- Pormo-nos “na pele dos outros” para avaliar a correção dos nossos comportamentos;
- Dialogar: falar atendendo ao que foi dito pelos outros;
- Retirar ilações de cada experiência bem ou mal sucedida;
- Refletir e verbalizar o processo de pensamento que conduziu à tomada de decisões;
- Desenvolver a metacognição – faculdade do sujeito de conhecer e pensar sobre o seu próprio pensar, os seus próprios processos e produtos cognitivos.

Para gerar uma motivação intrínseca para aprender por parte dos alunos, Ryan e Stiller (1991), propõem ao professor começar por desenvolver um ambiente de sala de aula que encoraje a iniciativa, a participação e a autoexpressão dos alunos, sendo sensível às suas perspetivas e formas de expressão.

Conforme Bzuneck (2010) e Santrock (2010), para que os discentes se sintam intrinsecamente motivados para as atividades têm de as valorizar, ou seja, ver alguma importância ou significado pessoal na sua execução, caso contrário a tarefa será vista como

irrelevante e, conseqüentemente, não terá o poder de despertar uma motivação intrínseca no aluno. Relacionando as atividades com as suas vidas, as suas preocupações e interesses os aprendizes passarão a valorizar as aprendizagens. Ryan e Connell (1989) e Deci (1992) concordam, afirmando que o interesse individual é um fator fundamental para a motivação intrínseca. Os alunos mostram-se intrinsecamente motivados para atividades que lhes assegurem o interesse intrínseco (Hidi & Harackiewicz, 2000; Ryan & Deci, 2000), tais como atividades desafiadoras, que proporcionem novos conhecimentos e habilidades. Logo, tal como vários autores¹⁶ declaram, reconhecendo e indo ao encontro das vontades, desejos, interesses e preferências dos alunos, o professor conseguirá gerar uma forte motivação, empenho e uma aprendizagem significativa.

Outro dos fatores geradores de motivação intrínseca muito encontrado na revisão da literatura é o elogio. Embora possamos encontrar algumas discórdias relativamente a esse fator, são vários os autores¹⁷ que acreditam e comprovam nos seus estudos que, ao elogiar, o professor está a contribuir para o desenvolvimento da motivação intrínseca para aprender nos seus alunos, desde que não seja feito em excesso e esse seja referente à capacidade do aluno. Bzuneck (2010) adverte que o elogio deve ser positivo, alusivo ao desempenho do aluno, aos comportamentos que levaram a esse desempenho e ao progresso registado.

Nieto (2009), elenca-nos algumas estratégias direcionadas ao professor, para aumentar a motivação intrínseca para aprender por parte dos alunos:

- O professor deve reduzir o risco de fracasso: realçar os avanços, os acertos parciais, mostrar aprovação e não rejeição. Fazer perceber que qualquer fracasso pode ser superado (Bzuneck, 2010) e dar a conhecer as causas dos mesmos (Carrasco & Baignol, 2004). Evitar “alcunhas”, que impliquem diferentes valorizações, ou criar neles uma necessidade excessiva de reforço social.
- O professor deve aumentar a percepção de competência: mostrar boas expectativas. Fazer o possível para não exista um “elo” negativo entre os colegas. Aproveitar os interesses vocacionais ou as capacidades mais sólidas para fundamentar essa motivação noutras áreas. Ajudar na construção positiva das crenças que os alunos possuem acerca das suas próprias competências (Ames & Ames, 1989; Stipek, Recchia & McClintic, 1992).

¹⁶ Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000; Reeve 2002, 2006; Bzuneck, 2010

¹⁷ Catano, 1975; Anderson, Manoogian & Reznick, 1976; O’Leary & O’Leary, 1977; Shanab, Peterson, Dargahi & Deroian, 1981; Gottfried, 1983; McKay, 1992; Cameron & Pierce, 1994; Raffini, 1996; Henderlong & Lepper, 2002; Guimarães, 2004; Bzuneck, 2010

Tanto Tapia e Garcia-Celay (1996) como Nieto (2009) sugerem ainda aos professores um programa para melhorar a motivação dos alunos para o trabalho escolar:

- Antes da tarefa: Orientar os alunos para a conceção da inteligência como um conjunto de aptidões suscetíveis de serem modificadas através do próprio esforço; Apresentar as situações de sucesso o mais desprovidas possível de componentes avaliativas; Fortalecer o sentimento de autonomia, através da perceção de que o próprio aluno possui o controlo da tarefa. Orientar a atenção dos alunos para o processo de solução, mais do que para o resultado.
- Durante a tarefa: Ensinar os alunos a auto-orientarem-se durante a realização da tarefa, por meio de instruções e mensagens tipo instrumental; Ensinar os alunos a estabelecerem estratégias e metas intermédias que garantem experiências de êxito e um avanço progressivo na aprendizagem.
- Após a tarefa: Centrar a avaliação sobre o processo de realização da tarefa e aprendizagem obtida.

Not (1991), declara que o professor deve oferecer ao aluno atividades que estejam ao seu alcance e ir aumentando, progressivamente, o nível das dificuldades, salientando sempre os sucessos alcançados. Neste sentido, Boekaerts (2002) afirma que é muito importante que os alunos percebam que, mais do que o resultado final, o que realmente importa é o processo em si, a aprendizagem realizada.

Uma criança curiosa, ávida de aprender coisas novas, será decerto motivada para aprender, logo, tal como evidenciado por vários autores¹⁸, aguçar a curiosidade genuína dos alunos é um passo fundamental para aumentar a motivação intrínseca e para o sucesso da aprendizagem. Já nos alertava Freire (2002), quando referia que sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta, que nos insere na busca, não é possível aprender ou ensinar.

Manta (2015), apresenta ainda outros fatores possíveis de gerar motivação intrínseca:

- O professor deve colocar os alunos perante desafios, pois estes sentem-se não só mais motivados como responsáveis e tendem a persistir nas tarefas e a perseguir os seus objetivos (Lieury & Fenouillet, 1997). Na mesma perspetiva, Ryan e Deci (2000), garantem que os alunos estarão intrinsecamente motivados para atividades que representem novidades e desafios, desde que não sejam nem muito fáceis, nem difíceis demais (Stipek, 1998; Bzuneck, 2010).

¹⁸ Lieury & Fenouillet, 1997; Guimarães, 2003; Tapia & Fita, 2006; Manta, 2015

- Um aluno será tanto mais motivado quanto mais elevadas forem as suas competências de autorregulação, face ao estudo. Entende-se autorregulação pela forma como os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências para realizar tarefas (Zimmerman, 2000). Esta habilidade consciente de regular as suas capacidades, pensamentos e comportamentos para realizar tarefas, envolve capacidade de escolha, tomada de decisões, planeamento e torna-os responsáveis pelas suas ações (Bronson, 2000), fatores que potenciam uma motivação intrínseca pela aprendizagem.

Na ótica de Saul (2008), o professor deve clarificar, logo no início do ano letivo, o “porquê?” da sequência dos conteúdos programáticos da disciplina, levando os alunos a aperceberem-se da coerência interna entre as matérias e a adquirirem uma perspetiva global dessas aprendizagens. Deve igualmente explicitar o “para quê?” das matérias, em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos discentes. Relativamente às avaliações, o mesmo autor sugere que se deva evitar levar os alunos a estudar apenas na perspetiva do curto prazo e que se deva diminuir a ansiedade associada aos testes, promovendo assim as qualidades dos alunos, um maior empenho noutras tarefas e menor ansiedade face às avaliações.

Malone e Lepper (1987), sugerem a Fantasia como um fator gerador de motivação intrínseca. Bzuneck (2010), concorda e explica que a fantasia consiste nos alunos exercerem papéis fictícios, em contextos diferentes da vida real, embora relacionadas com as competências que devem ser aprendidas. Lepper e Hoddell (1989), esclarecem que nas atividades fantasiosas os estudantes identificam-se com personagens fictícias e, assim, de maneira vicária, sentem-se ativos e bem-sucedidos.

Stipek (1998), destaca outros fatores geradores de motivação intrínseca para aprender:

- Permitir que, por vezes, os alunos escolham o tipo de tarefas a realizar (Bzuneck, 2004);
- Dar atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes, aos discentes que concluam primeiro as tarefas (Bzuneck, 2004);
- Respeitar os ritmos de trabalho dos alunos, sem pressionar (Bzuneck, 2004);
- Fornecer *feedback* positivo aos alunos, durante e após a execução das tarefas (Arends, 1995; Bzuneck, 2010)
- Alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, envolvendo a cooperação de todos os membros e promovendo a aprendizagem em conjunto (Brophy, 2004; Bzuneck, 2004).

CAPÍTULO II – PERSPETIVA METODOLÓGICA

*Pesquisa para constatar, constatando, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Freire (2007)

A metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. (...) a metodologia não substitui (...) a investigadora; proporciona-lhe, no entanto, meios para empreender uma investigação. Pode permitir-lhe o aperfeiçoamento dos conhecimentos, mas sobretudo a sua valorização pessoal.

(Deshaies, 1997, p. 25)

Na linha do pensamento do autor supracitado, com a metodologia a investigadora deseja não só enriquecer os seus conhecimentos por intermédio da investigação, mas também aumentar e consolidar as suas aptidões intelectuais.

Após a revisão da literatura, neste Capítulo é exposto o processo de estudo em causa e a descrição e fundamentação metodológica de investigação utilizada, no que diz respeito às opções metodológicas tomadas, aos instrumentos de recolha, à metodologia de análise dos dados recolhidos e ao processo heurístico seguido neste estudo.

A presente investigação tem como temática a motivação intrínseca. Esta escolha e o afinamento para as questões de partida, provieram de uma preocupação tanto de foro pessoal como profissional. O estudo deste tema deve-se não só ao interesse da investigadora, à revisão da literatura consultada relativa ao tema, de algumas disciplinas curriculares lecionadas durante a licenciatura e mestrado, da leitura das obras de Sebastião da Gama, do fundamento referente à educação que me foi transmitida, mas também e, principalmente, de inquietações que me surgiram nos estágios curriculares. Neste sentido, como alude Afonso (2005, p. 48), “A primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador.”

Em suma, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a motivação intrínseca no processo de ensino/aprendizagem, sua pertinência no contexto escolar, suas manifestações por parte dos alunos e potenciais geradores por parte dos docentes.

1. A investigação e a investigação qualitativa

De acordo com Rosa (1994, citado por Sousa 2009, p. 12), a investigação é “(...) uma demanda daquilo que não se conhece.” O investigador vai do que sabe (os vestígios), para o que não sabe (o que os vestígios indicam). Ou seja, “O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta.” Uma investigação trata-se de um processo de pesquisa e de estruturação do conhecimento, tendo como principais objetivos conceber novos conhecimentos científicos ou validar os preexistentes. É pois um processo de aprendizagem não só para o investigador como para a sociedade em geral (Sousa & Baptista, 2012).

Como natural, para a concretização de uma investigação, o investigador deve estar dotado de um grande espectro de conhecimentos e capacidades de pesquisa, reflexão e análise, no entanto, e para além disso, nesta investigação, a investigadora também fez uso da sua paixão, interesse, motivação e vontade, envolvendo-se intelectual e afetivamente. Deparei-me com uma conceção de pesquisa na qual a investigação não pode ser realizada de forma rotineira, sem paixão ou entusiasmo, sem um verdadeiro investimento intelectual e afetivo (Ponte, 2002).

As Ciências Sociais são um ramo do conhecimento científico que estuda os aspetos sociais do mundo humano e as suas relações com os outros humanos. Atualmente, a literatura alusiva às Ciências da Educação, particularmente referente ao ensino, centra-se no paradigma metodológico entre os conceitos de investigação quantitativa e qualitativa. A literatura consultada sobre investigação em educação, permitiu confirmar o acerto na opção por este paradigma de *investigação qualitativa*: determina-se como uma recolha de dados a partir do meio envolvente, em que esses dados ajudam a construir a problemática da investigação e caracteriza-se pela subjetividade, por resultar de intenções formuladas por atores individuais, em contextos limitados (Afonso, 2005).

Este tipo de pesquisa é particularmente relevante para o estudo das relações sociais, tendo em conta a multiplicidade dos universos de vida com que somos confrontados (Flick, 2005).

Fiéis às recomendações metodológicas para uma investigação qualitativa e tendo em conta que essa se centra na ótica dos atores individuais e em contextos particulares, o nosso estudo preocupou-se por realizar uma “(...) recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.” (Afonso, 2005, p. 14).

A credibilidade e sustentabilidade destes estudos são muitas vezes questionadas, na medida em que são considerados muito subjetivos, principalmente, quando comparados aos quantitativos. Contudo, tal como nos esclarecem Berger e Luckman (1966, citado por Afonso, 2005, p. 14), “(...) toda e qualquer a investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou (...) qualitativa, pressupõe elementos subjectivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo.”

Morais (1994, p. 132), afirma a adequação deste tipo de metodologia a este estudo, “Classificada como mais rica, real e holística do que a obtida pelos métodos quantitativos. Preserva também a dimensão temporal da observação e consegue, assim, apanhar a história do contexto.”

Este tipo de pesquisa enfatiza a descrição, a indução (Sousa & Baptista, 2012), a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), em Educação, a investigação qualitativa também pode ser denominada de “investigação de campo” ou “naturalista”, o que advém do facto do estudo se realizar *in loco* e dos dados serem recolhidos *no campo*. Esse campo, é o local onde se podem observar os comportamentos naturais dos sujeitos. Portanto, este estudo tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o investigador como seu principal instrumento (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994).

As investigações qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994), e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os fenómenos e os factos se manifestam, em detrimento de determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004).

Assim, entre as várias técnicas de pesquisa qualitativa existentes, a técnica de entrevista, os diários de campo e a observação (utilizadas nesta investigação) são algumas das que melhor respondem às características anteriormente referidas (Serrano, 2004), sendo que as mesmas colocam o investigador em contato direto com os sujeitos e permitem compreender com precisão o que eles julgam sobre determinado assunto ou o que fazem em determinadas circunstâncias. Como refere Serrano (2004, p. 32) o que interessa é “(...) conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”.

Tal como referido anteriormente, a investigação qualitativa aplica-se quando se fala de Ciências Sociais. Esta tem como objeto de análise a Educação, no qual se pretende estudar “(...) a acção e os contextos educativos.” (Afonso, 2005, p. 22). Em educação, investigação é essencial, tanto para o desenvolvimento, como para aperfeiçoamento contínuo da prática educativa (Borg & Gall, 1989).

Relativamente aos dados recolhidos neste tipo de estudo estes são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos (Miles & Huberman, 1994), relativamente “(...) a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Os dados qualitativos podem consistir em documentos arquivados ou publicados, relatórios de observação, ou de discursos de entrevistas ou questionários (Afonso, 2005).

Finalmente, tal como refere Fortin (2003), qualquer investigação efetuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas, logo, é necessário ter-se em consideração alguns princípios éticos, isto é, respeitar condutas para proteger os direitos e liberdade dos participantes dessa investigação. Assim, para a execução prática deste estudo, houve a preocupação e necessidade de se realizar os trâmites necessários a fim de obter, primeiramente, a autorização oficial da Instituição de estágio (Anexo A), para recolha de dados e aplicação dos instrumentos de investigação. Posteriormente foi realizado um pedido de autorização aos respetivos pais/encarregados de educação dos alunos (Anexo B), informando que a colaboração dos mesmos é facultativa, salvaguardando o anonimato e a confidencialidade da informação obtida, assegurando que o estudo é o menos invasivo possível e que a intimidade está

protegida. O mesmo procedimento foi concretizado para a execução das entrevistas aos discentes (Anexo C) e dos questionários aos docentes (Anexo E).

2. População-alvo: a amostra

Para se realizar um trabalho com rigor científico há que definir com precisão a população a estudar, isto é, os elementos que a constituem. Neste caso, o estudo incide numa amostra, que consiste numa parte representativa de um conjunto, ou população, devidamente escolhida, que se submete a observação científica em representação do conjunto, tendo como propósito obter resultados válidos, também para o universo total investigado (Bravo, 1991).

Conforme refere Afonso (2005, p. 21), “Nas ciências sociais, o trabalho de investigação incide sobre a acção humana organizada (a sociedade).” Assim, este estudo teve lugar no âmbito de uma turma de 2.º ano, da qual fazem parte 25 alunos com 7 anos (14 rapazes e 11 raparigas), a professora titular e a investigadora. Há ainda a acrescentar a participação de outros cinco professores de 1.º Ciclo, como inquiridos num questionário.

A professora titular revelou-se um elemento fundamental neste estudo, na medida em que possibilitou à investigadora a observação das suas práticas e metodologias e uma partilha de processos de planificação, de prática, de reflexão e avaliação. Esta parceria possibilitou um trabalho cooperativo entre ambas, as quais ambicionavam alcançar um objetivo comum - o desenvolvimento de uma educação qualitativa e significativa.

3. Recolha de dados

Tal como referem Sousa e Baptista (2012, p. 65), “Qualquer investigação pressupõe a recolha de dados.” e esta constitui a fase inicial do trabalho empírico. (Afonso, 2005), onde se recolhe concretamente as informações determinadas, junto das pessoas incluídas na amostra (Quivy & Campenhoudt, 2013), através dos instrumentos de recolha de dados.

“Os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação.” A investigação qualitativa “(...) envolve pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da mente de modo a discernir o seu valor como dados.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 200).

Sendo que o investigador assume o papel de instrumento fundamental no processo de recolha de dados, é preciso ter em conta que por muito imparcial que seja ou que pretenda ser, a forma como este recolhe e depois analisa os dados é influenciada pelo seu ponto de vista e pelas suas crenças. No entanto, na recolha de dados deste estudo, houve a preocupação de

recolher, sistematicamente, dados confiáveis relacionados com aspetos específicos da realidade social, neste caso a motivação intrínseca e as suas manifestações e potenciais geradores.

Na linha de conceção de Marconi e Lakatos (2002), seja de que tipo for a investigação, “(...) nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica (...), mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso.” (p. 31).

Assim, optando por uma investigação qualitativa, com abordagem multimetodológica, utilizaram-se como técnicas de recolha de dados a observação direta e indireta: diários de campo, inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas. A aplicação de diferentes instrumentos de recolha de dados permitirá a comparação e a verificação da corroboração, potenciando, desta forma, a triangulação dos dados e a validação dos mesmos.

Havendo a preocupação de refutar a opinião de muitos autores acerca da possível falta de clareza, de validade e de rigor metodológico associados a uma investigação qualitativa, considerou-se necessário proceder a uma triangulação denominada *metodológica* (Sousa, 2009; Sousa & Baptista, 2012), para melhor compreender os fenómenos e clarificar significados, permitindo comparar e confrontar diferentes fontes de recolha de dados (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Patton, 2001), conferindo assim um grau de confiança satisfatório. Entende-se por *triangulação metodológica* a aplicação de diferentes métodos e técnicas para estudar um dado problema (Sousa & Baptista, 2012), para comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências (Bisquerra, 1989, citado por Sousa, 2009).

Optei por vários tipos de instrumentos de recolha de dados, que têm como finalidade responder às perguntas de partida formuladas e com o objetivo de investigar o fenómeno em causa – motivação intrínseca – em toda a sua complexidade e em contexto natural (escola). O referencial teórico foi utilizado como base para responder a ambas as perguntas:

- Quais os comportamentos do professor, que revelam ser geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem?

Instrumento – Diários de campo, Inquérito por questionário

- Quais os comportamentos dos alunos, que são manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender?

Instrumento – Diários de campo, Inquérito por questionário, Inquérito por entrevista

3.1. Instrumento de observação direta não-estruturada – Diário de campo

Conforme Lüdke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa, consistindo numa técnica “(...) particularmente útil e fidedigna (...)” (Afonso, 2005, p. 91).

A observação permite registar acontecimentos, comportamentos e atitudes dos sujeitos, no seu contexto próprio, sem alterar a sua espontaneidade, sendo que, particularmente no campo de investigação educativa, a observação é realizada de um modo mais formal, controlada, sistematizada e focada numa situação específica, procurando o maior rigor e objetividade dos dados observados (Sousa, 2009).

Na ótica de vários autores¹⁹, a observação direta invoca o sentido de observação do investigador, que associado a um aprofundado contato com os sujeitos nos seus contextos naturais, irá permitir a recolha de dados sem se dirigir diretamente àqueles. Uma vez que o observador pode constatar diretamente os comportamentos dos sujeitos, pode também tomar notas de forma imediata (Bailey, 1978, citado por Sousa, 2009). Assim, a observação possibilitou vivenciar momentos ou situações significativas que o investigador considerou pertinentes para o estudo em causa e que, por isso, as registou. Neste sentido, como recomendam Quivy e Campenhoudt (2013), o investigador, deve “(...) anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos e acontecimentos observados, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema.” (p. 83). Posteriormente à recolha, o investigador converterá as informações em registos escritos (Afonso, 2005).

Nesta investigação, o formato adotado foram os diários de campo, consistindo “(...) num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação.” (Afonso, 2005, p. 93).

A principal vantagem dos diários de campo, apontada pelos teóricos da metodologia de investigação, é a possibilidade de compreender melhor a realidade e, neste caso, de conhecer as situações de rotina dos alunos, garantindo o acesso a dados que, de outra forma, não seriam observados e recolhidos.

O diário de campo é um tipo de instrumento muito pessoal, por se tratar de um registo escrito da parte mais subjetiva da experiência do investigador. Bogdan e Biklen (1994), justificam esta subjetividade por se tratar da narração do que o investigador “(...) ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”, estando a ênfase “(...) na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos.” (pp. 150 e 165).

¹⁹ Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Sousa & Baptista, 2012; Quivy & Campenhoudt, 2013

Este tipo de instrumento possui desvantagens que não foram ignoradas, nomeadamente, o peso da subjetividade de quem observa e o facto de que a preocupação da observação/investigação seja capaz de influenciar e alterar a própria situação que está a ser observada. Como nos tinha advertido Afonso (2005), “(...) um dos principais problemas da utilização da observação como técnica de recolha de dados consiste na falta de rigor dos registos produzidos” (p. 94).

Os diários de campo foram realizados pelo investigador no decorrer do estágio, em contexto de sala de aula e de recreio, envolvendo as 25 crianças e a professora titular.

Por uma questão de melhor identificação e organização foi atribuído um código a cada diário de campo (DC1, DC2...). No total, foram coletados 72 diários de campo.

3.2. Instrumento de observação direta semiestruturada – Inquérito por entrevista

Para obter informações e recolher dados que não seriam possíveis apenas através da observação, foram realizadas entrevistas aos alunos da turma onde foi concretizado o estágio.

O recurso à entrevista como técnica de investigação de campo, teve presente as referências metodológicas que encontramos em vários autores²⁰, quando nos descrevem a entrevista como uma das técnicas essenciais e mais utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa no ramo das Ciências Sociais, consistindo numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado.

Sousa (2009), realça a grande vantagem deste método quando aplicado a crianças pequenas, pois estas ainda não sabem ler e escrever totalmente bem.

Ketele e Roegiers (1999), afirmam que a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, a fim de obter informações sobre factos, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

Em concreto, a finalidade das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião, que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como conhecer os intervenientes do processo (Estrela, 1984). Desta forma, o entrevistador consegue estabelecer uma melhor relação com o entrevistado, levando este último a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das suas respostas (Sousa, 2009).

Para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, a entrevista oferece a oportunidade de indagar os mais profundos porquês e de obter os melhores

²⁰ Lüdke & André, 1986; Afonso, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2013

esclarecimentos circunstanciais, que possibilitam a compreensão das respostas dadas pelo entrevistado (Afonso, 2005, p. 247).

Na opinião de Sousa (2009, p. 248), a entrevista oferece não só “(...) a possibilidade de se recolherem dados com consistência qualitativa (...), que não estariam acessíveis de outro modo.”, como também a vantagem da precisão das informações obtidas (podendo ser logo constatadas as discordâncias e as suas causas) e ainda a boa uniformização de dados, sendo que as respostas são recolhidas e anotadas pelo próprio investigador.

Bogdan e Biklen (1994, p. 136), declaram que “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes.”, acrescentando que as entrevistas do tipo semiestruturadas têm a vantagem de obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Na ótica de vários autores²¹, uma entrevista semiestruturada consiste na utilização de um guião, com um conjunto de questões para lançar a título de ponto referência. Este tipo de entrevista tem a principal vantagem de dar liberdade ao entrevistado para falar, cabendo ao entrevistador não o deixar “fugir” do dado tema (Sousa e Baptista, 2012).

A entrevista semiestruturada também pode ser designada por *semidiretiva* ou *semidirigida*²², sendo que as principais vantagens são o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo, que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Para o efeito, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada aos alunos do 2.º ano da turma em questão, sendo que o entrevistador seguiu um conjunto de questões pré-definidas, simples e curtas, num contexto semelhante ao de uma conversa informal. Ao longo destas foi orientada a discussão do assunto, fazendo-se apenas algumas questões extra para esclarecimento de dúvidas ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Afonso (2005), as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. Um bom entrevistador começa por comunicar ao sujeito o seu interesse pessoal, deve estar atento, ir acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais adequadas, deve ser paciente, sabendo ouvir cuidadosamente os entrevistados, não os interrompendo e não temer o silêncio da parte destes. Neste sentido, no decorrer das entrevistas tentei ir ao encontro destas elucidações, de modo a obter entrevistas de qualidade.

²¹ Ketele & Roegiers, 1999; Afonso, 2005; Sousa & Baptista, 2012

²² Ketele & Roegiers, 1999; Sousa & Baptista, 2012; Quivy & Campenhoudt, 2013

Bogdan e Biklen (1994), sugerem ao entrevistador que “Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo.” Não existem regras explícitas de como agir durante uma entrevista, o mais “(...) importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente.” (p. 137).

O guião da entrevista semiestruturada é constituído por quatro questões, organizadas em dois pontos. A seguinte tabela indica as questões e respetivos objetivos:

Tabela n.º 1 - Questões e respetivos objetivos das entrevistas

Questões	Objetivos
1- “Gostas de vir à escola?”, “Porquê?”	Compreender se os alunos acarretam um gosto pela escola, qual a sua importância para esses e quais as manifestações de motivação intrínseca para aprender.
2- “Qual é, ou quais são, as tuas disciplinas favoritas?”, “Porquê?”	Compreender qual, ou quais são, as disciplinas favoritas dos alunos e as manifestações de motivação intrínseca por aprender.

Todas as entrevistas foram gravadas, de modo a não haver fugas de informação. Para garantir o anonimato dos entrevistados, foi atribuído um código a cada entrevista (E1, E2...), de acordo com a ordem de realização da mesma. Posteriormente, foi realizada a transcrição integral das entrevistas.

Acrescenta-se que as entrevistas foram realizadas individualmente aos 25 alunos, durante o período de estágio e no decorrer dos intervalos escolares e que, para a concretização destas, foi efetuado um pedido de autorização aos pais/encarregados de educação, por escrito, os quais cooperaram afirmativamente.

Finalmente, como garantia prévia à análise de dados, foi adotada a prudencial medida de solicitar a cada entrevistado que validasse os registos das respetivas entrevistas, na medida em que o investigador e a professora titular leram os registos aos entrevistados.

3.3. Instrumento de observação indireta – Inquérito por questionário

Este estudo inclui igualmente um instrumento de recolha de dados de observação indireta. Este difere da direta na medida em que há um instrumento que vai mediar a recolha de dados, logo, os mesmos não são compilados a partir da natural ação dos sujeitos no seu ambiente, nem da interação direta com esses. O investigador dirigiu-se “(...) ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação.” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 164).

O questionário é tanto um ponto de chegada de uma reflexão como o ponto de partida para análises ulteriores (Albarelo et al., 1997) e, conforme Tuckman (2000), é utilizado para transformar em dados a informação recolhida, mediante a interrogação de sujeitos.

Sendo um dos processos mais diretos para aferir sobre um fenómeno (Tuckman, 2000), o instrumento de observação indireta utilizado foi o inquérito por questionário que, na ótica vários autores²³, é direcionado a um conjunto de sujeitos com alguma característica em comum (neste caso, a profissão). Aos inquiridos, são colocadas um conjunto de questões que, segundo Afonso (2005), podem relacionar-se com factos, ações, opiniões, atitudes, pensamentos, opções, nível de conhecimento e/ou consciência em relação ao tema e representações dos inquiridos.

Em concreto, os questionários consistem “(...) em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito.” (Afonso, 2005, p. 101), e têm como objetivos a recolha de informação obtida dos respondentes (Ghiglione & Matalon, 2005) e a conversão em dados pré-formatados (Afonso, 2005).

O recurso ao inquérito, num projeto de investigação, justifica-se sempre que existe a necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos, para uma compreensão dos fenómenos e para obter dados de alcance geral desses fenómenos, que se produzem num dado momento e numa dada sociedade, com toda a sua complexidade (Coutinho, 2005).

Para Carmo e Ferreira (2008), o inquérito é utilizado no ramo das Ciências Sociais de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada de dados suscetíveis de poder ser comparados.

A utilização deste instrumento pode ser muito vantajosa para o investigador, uma vez que constitui uma forma eficiente de recolha de informações variadas sobre o mesmo conjunto de sujeitos (Tuckman, 2000), e pelo facto da exigência da representatividade do conjunto dos inquiridos poder ser satisfeita (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Segundo Sousa (2009), os questionários permitem que os sujeitos respondam no momento que julguem mais oportuno e o seu anonimato torna-se igualmente uma vantagem, na medida em que leva a uma maior veracidade nas respostas dadas.

Os inquéritos por questionário foram realizados a 6 professores do 1.º Ciclo, incluindo a docente da turma onde foi concretizado o estágio.

²³ Ghiglione & Matalon, 1997; Tuckman, 2012; Quivy & Campenhoudt, 2013

Na ótica de Ferreira (2009, p. 165), “Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar (...). Tudo se resume a saber fazer perguntas (...)”. Neste sentido, os inquéritos por questionário, utilizados neste estudo, assentaram nalgumas precauções evidenciadas por Afonso (2005), nas formas de gerir a delicadeza da substância das perguntas, tais como, optar por incluir questões as mais inequívocas possíveis, abertas, curtas, diretas e gerais.

O guião do inquérito por questionário é constituído por quatro questões, sendo que as duas primeiras são questões introdutórias. A seguinte tabela indica as questões e respetivos objetivos:

Tabela n.º 2 - Questões e respetivos objetivos dos inquéritos por questionário

Questões	Objetivos
1- O que entende por motivação intrínseca?	Compreender o entendimento que os professores têm do que é a motivação intrínseca.
2- Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.	Perceber e identificar o nível de importância que os professores atribuem à motivação intrínseca, no processo de ensino/aprendizagem.
3- No contexto educativo (dentro e fora da sala de aula), o que faz para gerar uma motivação intrínseca por aprender nos seus alunos?	Saber quais são os comportamentos que os professores praticam que sejam geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos seus alunos para a aprendizagem.
4- Quais os comportamentos observados nos seus alunos manifestadores de uma motivação intrínseca por aprender?	Tomar conhecimento das atitudes e comportamentos dos alunos que os professores consideram ser manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

De modo a garantir o anonimato dos inquéritos por questionário, foi atribuído um código a cada um (Q1, Q2...), de acordo com a ordem de entrega dos mesmos.

3.4. Metodologia da análise de dados

Após a recolha de informação, o investigador terá necessidade de proceder à sua seleção. Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador terá de seleccionar aquela que tem maior relevância e que seja mais adequada para dar resposta às questões da investigação. Todo o material compilado no trabalho de campo é considerado uma fonte de dados, a partir da qual será construída a sua análise (Sousa & Baptista, 2012).

A fase de análise de dados pretende dar significado às informações recolhidas pelo investigador. Este irá apreender os dados qualitativos coletados, que foram organizados e tabulados anteriormente, partindo para a sua exploração e organização “(...) a partir dos seus

objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico).” Este novo texto integra “(...) uma *leitura*, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.” (Afonso, 2005, p. 118).

Bogdan e Biklen (1994, p. 205), referem que a análise de dados “(...) é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Os dados recolhidos serão tratados através da análise de conteúdo, designada por Bardin (1995) como um conjunto de técnicas de análise, que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, indicadores que possibilitem a produção de inferências, onde são relatados todos os pormenores e circunstâncias do momento.

Através da análise de conteúdo será possível reinterpretar os dados e atingir uma compreensão dos seus significados, num nível que vai para além de uma leitura comum (Moraes, 1999, p. 2). O mesmo autor esclarece que esta “(...) metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais.”, sendo “(...) mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.”

Para que seja possível essa análise e estruturação dos dados coligidos será necessário, primeiramente, rever cuidadosamente o material, preparando e organizando os dados para a análise (Sousa & Baptista, 2012).

Posteriormente, é necessário recorrer à categorização, isto é, à “(...) codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros.” Este é “(...) um processo de redução de texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Para a identificação de categorias procuram-se semelhanças, agrupamentos e aspetos de significado particular (Sousa & Baptista, 2012). Após a sua identificação, as categorias devem ser comparadas entre si, de forma a agrupá-las e procurar possíveis ligações.

A tabulação, designada por Gil (2008, p. 159) como “(...) o processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise.” torna-se um passo essencial. A tabulação servirá para categorizar dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são

transformados em símbolos, podendo ser dispostos em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações.

“Classicamente, a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise.” (Gil, 2008, p. 177) no entanto, o mesmo autor defende que esses dois processos estão intimamente relacionados, especialmente, numa pesquisa do tipo qualitativa. Conforme Sousa e Baptista (2012), a interpretação dos dados é uma das fases mais importantes da análise, sendo um processo que consiste em descrever cada categoria, entender os significados de cada uma, questionar qual a presença e a frequência de cada categoria e estabelecer e compreender as relações entre elas. Ou seja, para interpretar os resultados, o investigador “(...) precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido.” (Gil, 2008, p. 178).

3.4.1. Metodologia da análise dos Diários de campo

A análise dos diários visará dar resposta a ambas as perguntas de partida da investigação, com recurso ao referencial teórico, onde foram pesquisados geradores e manifestações de motivação intrínseca por aprender.

- Quais os comportamentos do professor, que revelam ser geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem?
- Quais os comportamentos dos alunos que são manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender?

Os diários de campo serão analisados de forma a, por um lado, identificar e entender quais os comportamentos observados, do professor, que sejam geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos seus alunos para a aprendizagem. Por outro lado, a sua análise pretenderá também identificar e entender quais são as manifestações observadas nos alunos de uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

Os dados serão organizados em tabelas que identificam o número dos diários de campo em que foram observados aqueles comportamentos do professor que são (sim ou não) “Geradores” de motivação intrínseca e as “Manifestações” que revelam (sim ou não) motivação intrínseca dos alunos, que posteriormente será interpretada. Num segundo momento, os dados serão organizados por categorias e justificada a associação de cada diário às respetivas categorias.

3.4.2. Metodologia da análise das Entrevistas

Embora se possa obter algumas respostas à primeira pergunta de partida desta investigação, a análise das entrevistas pretenderá, predominantemente, responder à segunda, com recurso ao referencial teórico.

- Quais os comportamentos dos alunos que são manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender?

As entrevistas serão analisadas de modo a conseguir encontrar, nas respostas dos alunos, manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

Num primeiro momento, as respostas dadas às entrevistas serão analisadas de um modo global. Posteriormente, os dados serão organizados numa tabela onde, associada a cada número da entrevista, estará a disciplina que cada aluno mencionou como “preferida” e as diferentes justificações que deram a essas preferências. Por último, os dados serão organizados por categorias e justificada a associação de cada categoria ao tipo de manifestação de motivação (intrínseca ou extrínseca) que possamos encontrar.

3.4.3. Metodologia da análise dos Inquéritos por questionário

A análise dos questionários visará dar resposta a ambas as perguntas de partida da investigação, com recurso ao referencial teórico.

- Quais os comportamentos do professor, que revelam ser geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem?
- Quais os comportamentos dos alunos que são manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender?

Os questionários serão analisados de modo a, por um lado, identificar e entender quais os comportamentos observados, do professor, que sejam geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos seus alunos para a aprendizagem. Por outro lado, a sua análise pretende também identificar e entender quais são as manifestações observadas nos alunos de uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

Salienta-se que a questão n.º 3 do questionário visa responder, especificamente, à primeira pergunta de partida desta investigação e que, por sua vez, a questão n.º 4 pretende dar resposta à segunda pergunta de partida. Sendo essas duas últimas perguntas dos inquéritos por questionário as que principalmente nos interessam, as respetivas respostas serão analisadas com maior cuidado. Para tal, as respostas retiradas de cada questão serão organizadas em duas tabelas, uma primeira que recolhe as respostas aos questionários sobre os comportamentos do professor que podem ser considerados “Geradores” de motivação intrínseca e uma outra sobre as “Manifestações” que podem ser consideradas reveladoras de motivação intrínseca dos alunos.

CAPÍTULO III – PERSPETIVA ANALÍTICA/INTERPRETATIVA

O ser humano analisa algum tipo de dado todos os dias e muitas das vezes nem sabe disso.

Muitas dessas análises são tão comuns em nossas vidas que torna difícil perceber que estamos em um processo contínuo de coleta, organização e geração de informação, através de dados.

Neves (n.d.)

A análise interpretativa dos dados alude a um conjunto de manipulações, transformações, simplificações, operações e reflexões efetuadas sobre o material compilado, ou seja, os dados recolhidos, com o intuito de revelar indicadores significativos quanto ao problema da investigação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

A análise e a interpretação dos dados constituem uma fase essencial numa investigação em que se conjuga o rigor metodológico e a capacidade interpretativa do investigador face aos dados (Queirós, Freire-Ribeiro & Ribeiro, 2009).

Tanto a análise como a interpretação dos dados são determinantes no processo de investigação, por orientarem o investigador na sua procura de respostas para a problemática que definiu e para as questões que delineou. Estes dois processos, análise e interpretação, são indissociáveis e complementares, pois se a análise organiza e sumaria os dados (para que possibilitem responder ao problema e às questões), a interpretação, à luz dos conhecimentos já assimilados, lhes dá um sentido mais amplo e estrutura as respostas (Gil, 2008). Consequentemente, dedicarei este Capítulo a realizar um rigoroso e sistemático processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, como é sugerido por Bogdan e Biklen (1994, p. 205),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

1. Análise dos Diários de campo

Como foi anunciado no Capítulo anterior, estes diários foram analisados de forma a identificar:

- Quais são os comportamentos observados do professor que sejam geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos seus alunos para a aprendizagem.
- Quais são as manifestações observadas nos alunos de uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

As próximas tabelas identificam os números dos diários de campo (recolhidos nos anexos) em que foram observados aqueles comportamentos do professor que são (sim ou não) “Geradores” de motivação intrínseca e as “Manifestações” que revelam (sim ou não) motivação intrínseca dos alunos.

Tabela n.º 3 - Diários que revelam comportamentos do Professor “geradores” de motivação intrínseca

1.1. Diários que revelam comportamentos do Professor “geradores” de motivação intrínseca	
4	Professora cria a necessidade (de modo amável e bem-disposto) de treinar a leitura (lendo várias vezes)
6	Professora demonstra a necessidade de se “entrar” nos assuntos, para descobrirmos o seu interesse
23	Professora cria a necessidade de estudo constante, não só nas vésperas das avaliações
49	Professora cria a necessidade de verbalizar sobre os acontecimentos e de retirar ilações desses
11/20/ 28/40/ 46	Professora faz mediação do sentimento de competência , facilitando vocabulário e imagens que facilitem o uso de termos abstratos
7/53	Professora faz mediação do sentimento de competência , não desistindo do aluno, dando-lhe tempo para pensar na resposta
15	Professora faz mediação da partilha , através da sua boa disposição
45	Professora faz mediação da partilha , provocando que a curiosidade de um aluno contamine o interesse dos colegas
62	Professora faz mediação da partilha de experiências, propiciada por visita de estudo
16	Criar o hábito de dar resposta completa às questões, justificando-as
17	Criar o hábito de utilização de vocabulário específico, através da consulta do dicionário
49	Criar o hábito de colocar os alunos na “pele” dos outros
52	Criar o hábito de desenvolver a metacognição
18	Professora faz mediação da intencionalidade , dizendo o que se pretende (fazer bem) por contraste com o que se deseja evitar (fazer rápido)
31	Professora faz mediação da intencionalidade , dando informação/contextualização introdutória de aprendizagens posteriores
7/53/67	Professora faz mediação do sentimento de otimismo
21/68	Professora faz mediação do desafio e do otimismo , lançando e predispondo os alunos para desafio de matemática
24/63	Professora faz mediação para o desafio , fomentando a autonomia, através do trabalho autónomo
26/32/ 39/41/ 47/72	Professora faz mediação da diferenciação psicológica , indo ao encontro dos interesses/vontades dos alunos
57/69	Professora faz mediação da autoperceção da competência , mediante o elogio
59	Professora faz mediação da autorregulação do comportamento do aluno, superando o bloqueio perante os erros, que avalia como “normais”
70/71	Professora proporciona atividade fantasiosa/imaginação/“Faz-de-conta”

A tabela anterior dá indicações que nos permitem categorizar alguns comportamentos ou estratégias dos professores que são “geradores” de motivação intrínseca. Em concreto, podemos identificar os seguintes tipos de comportamentos:

- a) **Estratégias para ativar o sistema de necessidades do aluno**, que o predisponham para as tarefas e aprendizagens.

Entendendo que a motivação é o fator energético que nos leva a agir, é perfeitamente compreensível que muitas das estratégias geradoras da motivação intrínseca procurem afetar o sistema de necessidades das pessoas. Para o efeito, tanto pode contribuir a demonstração de uma necessidade (de treinar a leitura; de se “entrar” nos assuntos com motivação; de estudo constante; de verbalizar os acontecimentos e de retirar ilações), como a partilha (de boa disposição; de curiosidades; de experiências interessantes) e a criação de uma predisposição favorável do sujeito com uma mediação do otimismo e para o desafio, autopercebendo-se da sua própria competência e regulando convenientemente o seu comportamento.

b) **Estratégias para desenvolver capacidades do aluno** - (“To know”, “To be able”)

Pela incapacidade ser um fator de bloqueio da motivação (as pessoas desistem daquilo que não são capazes), é natural que o professor, para gerar motivação intrínseca nos alunos, procure combater o sentimento de incompetência que se possa instalar neles e procure dar-lhes condições favoráveis para o sucesso. Assim acontece não só quando o professor ensina o que o aluno não sabia, quando realiza a mediação do sentimento de competência (por exemplo, dando-lhe tempo para pensar na resposta), mas também quando se dispõe a uma diferenciação psicológica (por exemplo, indo ao encontro dos interesses/vontades dos alunos).

c) **Estratégias que orientem o aluno, dando-lhe pistas** - (“To know-how”)

Tão desmotivador como a incapacidade de quem não sabe é o bloqueio de quem não sabe como realizar as tarefas. Por isso, é também com naturalidade que assistimos a estratégias motivacionais dos professores que passam por proporcionar estratégias que facilitem o exercício das capacidades dos alunos. Assim acontece com a criação de alguns hábitos (como o de dar resposta completa às questões, justificando-as; de se colocarem na “pele” dos outros; de desenvolver a metacognição), a intencionalidade (como preocupação por dar instruções claras do que o professor pretende a cada passo) e a aprendizagem de alguns “truques” ou estratégias de trabalho (como, por exemplo, o desafio do “fazer-de-conta” para procurar inspiração na hora de escrever uma história).

Tabela n.º 4 - Diários que revelam comportamentos do Professor não “geradores” de motivação intrínseca

1.2. Diários que revelam comportamentos do Professor não “geradores” de motivação intrínseca	
9	O trato afetuoso com os alunos
30/35/ 54/65	Professora atribui um castigo
36	Professora faz mediação do desafio , impondo um tempo limite para realização de ficha

Os comportamentos recolhidos nesta última tabela são entendidos como não “geradores” de motivação intrínseca. Certamente, a relação de afeto pode ser propiciadora de motivação intrínseca, na medida que o afeto facilite a partilha das motivações entre as pessoas, ou que faça com que as habilidades dos alunos possam ser desenvolvidas com maior êxito (Zonta & Ferreira, 2006). No entanto, por si, a afetividade pode funcionar apenas como um fator de motivação extrínseca (Filho et al., 2012).

De modo semelhante, o castigo, se for aplicado como “consequência” natural dos nossos atos (“não posso ver televisão porque ainda não acabei os TPC”), pode ser gerador de motivação intrínseca para querer acabar atempadamente os meus trabalhos, pode criar a necessidade de ser ordenado e concentrado nas minhas tarefas. No entanto, perspetivado o castigo como punição, é por si, um fator meramente extrínseco (Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010; Machado, Rufini, Maciel & Bzuneck, 2012).

Também a mediação para o desafio pode gerar motivação intrínseca. No entanto, quando o desafio é colateral à tarefa (“o primeiro a acabar a sopa escolhe o canal da TV”), desvia a motivação do foco principal da atividade (Lieury & Fenouillet, 1997; Machado, Rufini, Maciel & Bzuneck, 2012).

Tabela n.º 5 - Diários que revelam “manifestações” de motivação intrínseca por parte dos alunos

1.3. Diários que revelam “manifestações” de motivação intrínseca por parte dos alunos	
5	Estudo do aluno, com muita concentração , antes de realizar o exercício
66	Aluno apresenta muita concentração na tarefa, levando à perda de noção de tempo
10	Aluno criou estratégia própria para realizar a tarefa
12	Aluno cria atividade fantasiosa/imaginação/“Faz-de-conta”, para realizar a tarefa
11	Aluno demonstra orgulho no seu êxito
14	Pedido do aluno para exercitar a Composição antes do teste
27/37/48/ 58	Aluno revela vontade de ajudar o outro (colega ou professora)
18/25/56	Aluno demonstra perceção e confiança nas suas capacidades/competências
19	Aluno manifesta interesse e persistência para aprender o significado de uma palavra
56	Aluno demonstra interesse e persistência na tarefa
13/29/ 45/46/ 50/55	Aluno manifesta interesse/gosto/vontade/curiosidade em aprender
22	Aluno tem iniciativa para treinar a escrita de números em casa
44	Aluno tem iniciativa para retirar apontamentos do que a professora explica
51	Aluno tem iniciativa para invenção de jogo, relativo à matéria dada
15	Correspondência à mediação da partilha: à boa disposição da professora
45	Correspondência à mediação da partilha de comportamentos, feita pela professora
21/68	Correspondência à mediação do desafio e do otimismo, feitos pela professora

53/61	Correspondência à mediação do otimismo, feita pela professora
57/69	Correspondência à mediação da autoperceção da competência mediante o elogio, feita pela professora
43	Correspondência à exigência de utilização de vocabulário específico, através da consulta do dicionário
64	Correspondência à exigência de dar resposta completa às questões, justificando-as

A tabela anterior dá indicações que nos permitem categorizar algumas “manifestações” de motivação intrínseca para aprender por parte dos alunos. Em concreto, podemos afirmar que essas manifestações têm em comum 9 categorias:

- 1) **Apresentação de muita concentração** no estudo ou na tarefa, sendo que, em certo caso, o aluno perde a noção de tempo;
- 2) **Criação de estratégia própria** ou de **atividade** (fantasiosa/imaginação/“Faz-de-conta”) para realizar a tarefa;
- 3) **Demonstração de orgulho** no seu êxito;
- 4) **Solicitação** para exercitar a Composição antes do teste;
- 5) **Manifestação de vontade em ajudar**, tanto os colegas como a professora;
- 6) **Demonstração de perceção e confiança** nas suas capacidades/competências;
- 7) **Manifestação de interesse/gosto/vontade/curiosidade** na aprendizagem ou no decorrer da tarefa e, em certos casos, com a **persistência** do aluno;
- 8) **Manifestação de iniciativa** própria para aprender (como, por exemplo, para treinar a escrita de números em casa; para retirar apontamentos; para invenção de jogo);
- 9) **Correspondência à mediação** (da partilha; do desafio; do otimismo; da autoperceção da competência) e **às exigências** da professora (de utilização de vocabulário específico, através da consulta do dicionário; de dar resposta completa às questões, justificando-as).

Tabela n.º 6 - Diários que revelam “manifestações” de falta motivação intrínseca por parte dos alunos

1.4. Diários que revelam “manifestações” de falta de motivação intrínseca por parte dos alunos	
3	Aluno copia resposta de colega
60	Aluno esperou pela correção dos T.P.C. para copiar as respostas
33	Aluno mostra-se interessado apenas na auto-perceção de competência , desistindo de tentar realizar contas “muito fáceis” ou “muito difíceis”
34	Aluno mostra interesse desmedido de auto-perceção de competência
67	Aluno revela resistência perante tarefa repetitiva
42	Aluno resiste e bloqueia por se ver controlado/pressionado/vigiado pelo adulto
8	Rejeição de tarefa , pela declaração do aluno de não querer realizar uma ficha
38	Rejeição de tarefa percebida como monótona ou repetitiva
52	Aluno não corresponde à necessidade de desenvolver a metacognição
67	Aluno não corresponde à mediação do sentimento de otimismo , feita pela

	professora
30/35/ 54/65	Correspondência negativa à atribuição de um castigo

Os comportamentos recolhidos nesta última tabela são entendidos como “manifestações” de falta de motivação intrínseca para aprender por parte dos alunos que podemos agrupar em duas categorias:

1) Por desmotivação geral:

- **Cópia de resposta** do colega ou da professora (pela espera da correção dos T.P.C.);
- **Revela resistência** perante a tarefa (por ser repetitiva ou por se ver controlado/pressionado/vigiado pelo adulto);
- **Rejeição** de tarefa (por declaração do aluno ou por essa ser percebida como monótona ou repetitiva);
- **Não correspondência** (à necessidade de desenvolver a metacognição e à mediação do sentimento de otimismo, feitas pela professora).

2) Por predomínio de motivações extrínsecas:

- **Mostra interesse apenas na auto-perceção de competência** (desistindo de tentar realizar contas “muito fáceis” ou “muito difíceis”), sendo que, em certo caso, esse **interesse é desmedido**;
- **Correspondência negativa** à atribuição de um castigo.

2. Análise das Entrevistas feitas aos discentes

Como foi estudado, a motivação intrínseca é um fator interno, próprio e íntimo de cada ser humano, logo, a menos que o indivíduo se expresse através de palavras, atitudes ou comportamentos, não é possível ter acesso ou conhecimento dela. Assim, tal como foi anunciado no Capítulo anterior, procurámos servir-nos de entrevistas aos alunos que nos permitissem encontrar, nas suas respostas, manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

Em concreto, como foi referido no Capítulo 2, a entrevista inquiria os alunos sobre duas questões: sobre o gosto que tinham por ir à escola e sobre qual era a disciplina de que mais gostavam. Sobre a primeira pergunta, convém referir que a grande maioria dos alunos (21 das 25 crianças) respondeu que sim, sendo que quatro responderam que gostavam mais ou menos e nenhuma respondeu que não. No entanto, as respostas dadas não se revelaram suficientemente diferenciadoras da motivação que justificam esse agrado generalizado dos alunos pela escola.

Por esse motivo, a fase de análise às entrevistas vai centrar-se exclusivamente na segunda pergunta: qual é a disciplina de que mais gostam e porquê.

Para a análise das respostas dos alunos foi criada uma tabela (recolhida na próxima página) onde, associada a cada número da entrevista, está a disciplina que cada aluno indicou como “preferida” e as diferentes justificações que deram a essas preferências.

A primeira constatação que podemos retirar logo na leitura inicial dessa tabela é que quase 50% dos alunos manifestou uma preferência pela disciplina de Matemática:

- 12 em 25 crianças preferem a Matemática;
- Cinco crianças manifestaram preferência por Estudo do meio;
- Outras duas crianças por Português;
- Apenas uma criança referiu Ginástica e uma outra Música;
- Acrescentam-se quatro crianças que não salientaram qualquer preferência específica, tendo respondido que gostavam de todas as disciplinas.

As seguintes colunas da tabela pretendem diferenciar as motivações que os alunos dão para justificar as suas preferências que, à luz das aprendizagens recolhidas nos Capítulos anteriores, podemos agrupar como manifestações de motivação intrínseca ou extrínseca.

2.1. “Manifestações” de motivação intrínseca

Em concreto, considerámos “manifestações” de motivação intrínsecas as seguintes justificações que os alunos deram à preferência por uma disciplina:

- 1) Gostar das tarefas (salientado por 20 crianças);
- 2) Sentimento de competência (salientado por 15 crianças);
- 3) Importância da disciplina (salientado por 6 crianças);
- 4) Interesse (salientado por 6 crianças);
- 5) Gostar de desafios matemáticos (salientado por 5 crianças);
- 6) Sentimento de felicidade (salientado por 4 crianças);
- 7) Estimula o pensamento (salientado por 4 crianças);
- 8) Participar nas atividades (salientado por 3 crianças);
- 9) Sentimento de autonomia (salientado por 2 crianças);
- 10) Levar T.P.C. extra (salientado por uma criança).

Tabela n.º 7 - Disciplina que cada aluno indicou como “preferida” e as diferentes justificações que deram a essas preferências

Entrevista n.º	Disciplina	Justificações da preferência											
		Gostar das tarefas	Sentimento de competência	Importância	Interesse	Estimula o pensamento	Ensinar os pais	Sentimento de autonomia	Uso de materiais diferentes	Sentimento de felicidade	Participar	Ajudar os amigos	T.P.C.
1	Matemática	X	X										
2	Ginástica	X											
3	Português	X		X	X	X							
4	Matemática	X	X			X							
5	Matemática	X	X	X		X							
6	Matemática	X	X				X		X				
7	Todas		X			X		X					
8	Matemática	X		X			X						
9	Música	X	X					X		X			
10	Português	X	X		X						X		
11	Estudo do meio	X							X				
12	Estudo do meio	X			X					X		X	
13	Todas		X	X								X	
14	Matemática	X	X										
15	Matemática	X	X							X			X
16	Matemática	X	X							X	X		
17	Todas		X	X									
18	Todas		X										
19	Matemática	X											
20	Matemática	X					X					X	
21	Estudo do Meio	X			X				X			X	
22	Matemática	X	X	X									
23	Estudo do Meio	X			X				X				
24	Matemática	X	X										
25	Estudo do Meio				X						X		

Uma nova leitura da lista de justificações permite-nos criar duas categorias de motivações intrínsecas, conforme seja dada primazia:

- **Ao bem que essa disciplina “cria em mim”, isto é, ao efeito/impacto que essa disciplina específica tem no aluno:**
 - Sentimento de competência (salientado por 15 crianças);
 - Sentimento de felicidade (salientado por 4 crianças);
 - Estimula o pensamento (salientado por 4 crianças);
 - Sentimento de autonomia (salientado por 2 crianças).
- **Ao bem que se “encontra nela”, isto é, na própria disciplina em si:**
 - Gostar das tarefas (salientado por 20 crianças);
 - Importância da disciplina (salientado por 6 crianças);
 - Interesse (salientado por 6 crianças);
 - Participar nas atividades (salientado por 3 crianças);
 - Levar T.P.C. extra (salientado por uma criança).

2.2. “Manifestações” de motivação extrínseca

Relativamente às “manifestações” de motivação extrínseca, podemos afirmar que essas manifestações têm em comum três categorias:

- 1) Uso de materiais diferentes (salientado por 4 crianças) – Certamente que a utilização de materiais pode não impedir que haja uma motivação intrínseca, contudo, por si, constitui um fator mais extrínseco do que intrínseco;
- 2) Ajudar os amigos (salientado por 4 crianças) – Também para ajudar o outro pode haver motivação intrínseca, no entanto, só por si, continua a constituir maioritariamente um fator de motivação extrínseca;
- 3) Ensinar os pais (salientado por 3 crianças) – De mesmo semelhante, o aluno pode manifestar uma motivação intrínseca para ensinar os pais, no entanto, por si, constitui maioritariamente um fator de motivação extrínseca.

3. Análise dos Inquéritos por questionário feitos aos docentes

Como foi anunciado no Capítulo anterior, os questionários foram analisados de forma a:

- a) Compreender o entendimento que os professores têm do que é a motivação intrínseca (Questão n.º 1);
- b) Perceber e identificar o nível de importância que os professores atribuem à motivação intrínseca, no processo de ensino/aprendizagem (Questão n.º 2);

- c) Saber quais são os comportamentos que os professores praticam que sejam geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos seus alunos para a aprendizagem (Questão n.º 3);
- d) Tomar conhecimento das atitudes e comportamentos dos alunos que os professores consideram ser manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender (Questão n.º 4).

Certamente, as perguntas que principalmente nos interessavam no inquérito são as duas últimas. Por isso, analisaremos com maior cuidado as respostas a essas duas questões. No entanto, permito-me resumir brevemente as conclusões retiradas em função das duas primeiras perguntas:

- Sobre a primeira questão (“O que entende por motivação intrínseca?”), podemos concluir que todos docentes comungam da ideia (mais ou menos clara) de que a motivação intrínseca se refere aos motivos internos e pessoais que levam o indivíduo à ação de forma independente (sem depender de fatores extrínsecos, como é explicitamente descrito por três dos seis docentes inquiridos). É curioso registar ainda as opiniões de três docentes: um deles, que refere ser atualmente raro encontrar motivação intrínseca, não só nos alunos, mas em geral; e outros dois que aludem à motivação intrínseca como característica do indivíduo que advém da influência de vários fatores ou estímulos externos.
- Relativamente à segunda questão (“Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.”), houve uma concordância em todas as respostas no sentido de reconhecer a importância da motivação intrínseca para a aprendizagem. No entanto, na justificação das respostas, não se encontra uma diferenciação explícita da importância da motivação “intrínseca” em relação à motivação em geral. É curioso registar ainda a opinião de um docente que conclui a sua resposta questionando “Que professor é que não gostaria que os seus alunos demonstrassem necessidade, interesse, gosto próprio e vontade própria para aprender? Que aluno aprenderia se não tivesse um professor com vontade, gosto e motivação para ensinar?”.

Passando agora à análise das duas perguntas restantes, encontram-se nas páginas seguintes duas tabelas que recolhem todas as respostas aos questionários sobre os comportamentos do professor que podem ser considerados “Geradores” de motivação intrínseca e sobre as “Manifestações” que podem ser consideradas reveladoras de motivação intrínseca dos alunos.

3.1. “Geradores” de motivação intrínseca

A primeira tabela dá indicações que nos permitem categorizar alguns comportamentos ou estratégias dos professores que podem ser considerados “geradores” de motivação intrínseca.

Tabela n.º 8 – Fatores que podem ser considerados “geradores” de motivação intrínseca

Questionário n.º	
1	Mediação da partilha: contar histórias relativas às vivências da professora
1/6	Suscitar a curiosidade
1/3	Mediação da transcendência: relacionar as aprendizagens com as experiências/vivências
2	Cultivar a responsabilidade e a autonomia
2	Gerar e reforçar sentimentos e comportamentos positivos
2	Apoiar individualmente os alunos que apresentem maior dificuldade de adaptação
2/6	Proporcionar o gosto/prazer pelas aprendizagens
2/6	Criar a necessidade de aprender
3	Tentar compreender os receios e medos
3	Desenvolver a autoestima
3	Desafiar à melhoria
4	Partir das experiências individuais dos alunos para iniciar o estudo
4	Ter em conta as opiniões dos alunos
4	“Embrenhá-los” nos objetivos propostos para cada meta curricular
5	Entusiasmar a aprendizagem, principalmente, de novos conceitos
5	Dar espaço ao diálogo, à descoberta e ao “porquê”
5	Permitir que alunos questionem e reflitam sobre o que lhes suscita dúvidas ou curiosidade
6	Despertar a iniciativa
6	Incitar a participação
6	Incitar a cooperação
6	Promover o debate
6	Estimular o pensamento
6	Lançar desafios
6	Mediação do sentimento de autonomia: Dar liberdade de escolha
6	Demonstrar orgulho pelo que os alunos fazem
6	Mediação do sentimento de otimismo: Fazer sentir capazes/Fazer sentir confiantes
6	Estar disponível para ajudar, mas não fazendo “a papinha toda”
6	Partir dos interesses dos alunos

Em concreto, podemos encontrar características comuns nesta longa lista de fatores “geradores” da motivação intrínseca que permitem que os agrupemos em duas categorias:

1) Fatores motivadores por tornarem as aulas mais “atrativas” para os alunos:

- Proporcionar o gosto/prazer pelas aprendizagens;
- Suscitar a curiosidade, criar a necessidade de pensar e aprender, atrair para o desafio de alcançar os objetivos propostos para cada meta curricular;
- Convocar a iniciativa e a participação dos alunos, autónoma e responsável, cooperante e dialogante, no debate dos “porquês” de cada assunto;

- Mediação da transcendência: relacionar as aprendizagens com as experiências/vivências;
 - Mediação da partilha: contar histórias relativas às vivências da professora.
- 2) Fatores motivadores por tornarem os alunos mais “atraídos” para as aulas:**
- Praticar a diferenciação pedagógica, indo ao encontro dos alunos, dos seus interesses e experiências, dos seus receios e medos, das suas peculiares dificuldades;
 - Desenvolver a autoestima, gerando e reforçando sentimentos e comportamentos positivos;
 - Mediação do sentimento de autonomia: Dar liberdade de escolha e mostrar orgulho pelo que os alunos fazem;
 - Mediação do sentimento de otimismo: Fazer sentir capazes/confiantes;
 - Permitir que alunos questionem e reflitam sobre o que lhes suscita dúvidas ou curiosidade, tendo em conta as suas opiniões.

3.2. “Manifestações” de motivação intrínseca

A segunda tabela dá indicações que nos permitem categorizar algumas “manifestações” de motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem, elencadas pelos docentes.

Tabela n.º 9 – Fatores que podem ser considerados “manifestações” de motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem

Questionário n.º	
1	Colocar o dedo no ar
1/4	Vontade de partilhar experiências/histórias pessoais
1	Procurar informação imediata para responder aos desafios lançados
1	Questionar quando não sabem
2/6	Empenho nas tarefas
2/6	Atenção e concentração nas tarefas
2	Responsabilidade e autonomia
3/6	Vontade de aprender
3	Sentir felicidade
3	Demonstrar grande vontade para questionar e procurar solução para os problemas
4	Ter vontade de atingir bons resultados
4/6	Demonstrar curiosidade
4/5/6	Ter iniciativa para participar nas tarefas ou para ajudar
5	Executar as tarefas de forma célebre
6	Persistência nas tarefas
6	Ter interesse por aprender
6	Gosto pela descoberta
6	Ter vontade de se aperfeiçoar
6	Tentar compreender os seus erros e emendá-los
6	Não desistir perante as dificuldades

Em concreto, podemos encontrar características comuns nesta longa lista de “manifestações” da motivação intrínseca dos alunos que as agrupemos em duas categorias:

1) Manifestações sintomáticas de motivação intrínseca:

- Empenho nas tarefas;
- Atenção e concentração nas tarefas;
- Responsabilidade e autonomia;
- Vontade de aprender;
- Sentir felicidade;
- Demonstrar curiosidade;
- Persistência nas tarefas;
- Ter interesse por aprender;
- Gosto pela descoberta;
- Ter vontade de se aperfeiçoar;
- Tentar compreender os seus erros e emendá-los;
- Não desistir perante as dificuldades.

2) Manifestações declaradas de motivação intrínseca:

- Procurar informação imediata para responder aos desafios lançados;
- Colocar o dedo no ar;
- Vontade de partilhar experiências/histórias pessoais;
- Questionar quando não sabem;
- Demonstrar grande à vontade para questionar e procurar solução para os problemas;
- Ter iniciativa para participar nas tarefas ou para ajudar.

3.3. “Manifestações” de motivação extrínseca

De todas as manifestações de motivação intrínseca dos alunos, elencadas pelos docentes, destacámos duas que, em bom rigor, talvez tivéssemos de considerar como manifestações de motivação extrínseca:

- Certamente, manifestar vontade de atingir bons resultados e executar as tarefas de forma célere podem integrar uma manifestação de motivação intrínseca, contudo, por si, constituem uma manifestação mais extrínseca do que intrínseca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de árdua, a caminhada realizada ao longo deste estudo foi deveras positiva, motivadora e gratificante. Realizar este Projeto constituiu um grande desafio tanto a nível pessoal como profissional. Cada segundo de dedicação a este Projeto transformou-se num conjunto de minutos, horas, dias e meses repletos de questões, dúvidas, reflexões, críticas, e de autoavaliações em busca de respostas que precisavam ser descobertas mas que, por vezes, minavam o meu caminho revelando-se inadequadas ou inconclusivas, obrigando-me a regressar ao início ou a optar por outros percursos. No entanto, quanto mais difícil parecia o caminho maior era a minha motivação para o percorrer!

O longo processo de realização deste Relatório Final chega agora à sua última etapa de encerramento e conclusão, onde requiere inevitavelmente um momento de reflexão, que permita abrir novas possibilidades para a ação e conduza ao aperfeiçoamento das práticas.

O presente Relatório Final inscreve-se no âmbito da área científica Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e faz referência à intervenção educativa vivenciada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Antes de me focar na essência da pesquisa e de refletir sobre as conclusões alcançadas, iremos recuperar a problemática que deu origem a esta investigação, os respetivos objetivos e as questões de partida que a nortearam.

O estudo selecionado para aprofundamento neste Relatório Final de Mestrado centrou-se no tema da motivação intrínseca dos alunos e teve como objetivo identificar as suas manifestações e os fatores que a gerem. Este objetivo emergiu não só dos pré-conhecimentos, das leituras realizadas, do fundamento referente à educação que me foi transmitida, como também dos meus interesses e inquietações que foram surgindo ao longo dos Estágios e Unidades Curriculares realizadas no percurso formativo.

Pela rara abordagem ao tema da “motivação intrínseca” nas várias Unidades Curriculares e estágios do Curso, a revisão da literatura foi uma necessidade que quis satisfazer:

- Tomei conhecimento de estudos sobre a motivação humana e a sua influência no processo de ensino/aprendizagem e constatei que tem sido considerada um problema de ponta em Educação. Está implícito que motivar os alunos não é apenas uma necessidade sugerida pelas circunstâncias da nossa época, mas sim um desafio possível de ser atingido.

- Sobre a motivação intrínseca, deparei-me com vários estudos que a descrevem pelo entusiasmo e empenho na realização das tarefas e a associam à construção de aprendizagens significativas, capazes de apresentar melhores resultados de aprendizagem.

Em suma, pareceu-me necessário exterminar, de forma radical, as queixas e problemas alegados pelos docentes e começar a olhar para a motivação intrínseca como possível estratégia de solução. Creio, efetivamente, que levar os alunos a desejarem aprender é o desafio primeiro da didática, logo, deveria ser considerado uma componente essencial para a efetivação de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Continuo a acreditar, verdadeiramente, que este seja o grande desafio da Educação e que educadores e professores deveriam refletir nesta questão, procurando perceber quais as estratégias mais eficazes para gerar uma autêntica motivação por aprender por parte dos seus alunos, de forma a reverter este quadro (que a mim me assusta e preocupa imenso). Compreendo que recuperar a motivação de alunos desmotivados ou promover uma motivação de melhor qualidade, mais eficaz e duradoura nos alunos, possa não ser uma tarefa simples ou fácil.

Resistindo a considerar utópica a motivação intrínseca para as aprendizagens, e contrariando aqueles que afirmam ser um fenómeno raro no contexto escolar, tentei identificar neste estudo várias manifestações de autêntica motivação intrínseca dos alunos por aprender e possíveis vias para que os professores (e qualquer outro agente educativo, em geral) possam gerar neles aquela motivação.

A Prática de Ensino Supervisionada que “deu asas” a este estudo foi desenvolvida na valência de 1.º ciclo do Enino Básico, mais concretamente, numa turma de 2.º ano, de um Colégio situado em Lisboa, tendo início no dia 20 de outubro de 2014 e término a 12 de dezembro de 2014. Para conseguir aprofundar e contextualizar a problemática do meu estudo, foram definidas duas questões de investigação:

1. Quais são os comportamentos do professor observados no estágio que se revelam como geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem?
2. Quais são os comportamentos observados nos alunos que manifestam uma autêntica motivação intrínseca por aprender?

Em suma, estas questões realizam aquilo que de desde o início se procurou encontrar: os comportamentos observados, do professor, que sejam geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos seus alunos para a aprendizagem e as manifestações observadas nos alunos de uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

Para responder a estas questões adotou-se uma metodologia que assenta num modelo de investigação qualitativa e interpretativa, com abordagem multimetodológica. Havendo a preocupação de refutar a opinião de muitos autores acerca da possível falta de clareza, de validade e de rigor metodológico associados a uma investigação qualitativa, considerou-se necessário proceder à denominada triangulação *metodológica* de dados (Sousa, 2009; Sousa & Baptista, 2012).

Dada a natureza desta investigação e de modo a dar resposta à problemática e às questões supra elencadas utilizaram-se técnicas de recolha de dados por observação direta, através de diários de campo e de entrevistas semiestruturadas (realizadas aos discentes) e por observação indireta, através de inquéritos por questionário (realizados aos docentes).

A vasta revisão da literatura efetuada revelou-se como um “holofote” imprescindível. A luz projetada pelo estudo do conceito e das várias teorias sobre a motivação, pela diferenciação entre a motivação intrínseca e extrínseca, pelo reconhecimento do seu valor e a sua influência no processo de ensino/aprendizagem e no desempenho/rendimento escolar dos discentes, foram, no seu todo, imprescindíveis para podermos reconhecer na prática as manifestações de motivação intrínseca dos alunos e os modos como os professores a conseguem gerar.

Entre os diversos estudos teóricos, foi dada especial atenção à Teoria da Autodeterminação, de Deci e Ryan (1985), nomeadamente enquanto sugere que todo o ser humano possui um desejo para aprender desde que nasce e que esse desejo é mantido caso haja satisfação das suas necessidades psicológicas básicas - de autonomia, de competência e de pertencer ou de estabelecer vínculos.

Indo ao encontro das perguntas inicialmente formuladas, o estudo teórico permitiu uma análise e interpretação dos dados recolhidos no estágio que conduziram às seguintes respostas que resumiremos seguidamente.

Centremo-nos na **primeira pergunta de partida** (“Quais são os comportamentos do professor observados no estágio que se revelam como geradores de uma autêntica motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem?”).

Como vimos, o docente tem um papel crucial, já que adotando determinados comportamentos ou fazendo uso de estratégias adequadas, é capaz de gerar uma autêntica motivação intrínseca nos alunos para aprender. Em concreto, para o efeito, destacámos estratégias que procurem afetar ou ativar o sistema de necessidades do aluno, pela demonstração de uma necessidade (de treinar a leitura; de se “entrar” nos assuntos com motivação; de estudo constante; de verbalizar os acontecimentos e de retirar ilações), pela partilha (de boa disposição; de curiosidades; de experiências interessantes) ou pela criação de

uma predisposição favorável do sujeito com uma mediação do otimismo e para o desafio, para que ele próprio se aperceba da sua competência e regule convenientemente o seu comportamento. Do mesmo modo, é natural que o professor, para gerar motivação intrínseca nos alunos, procure combater o sentimento de incompetência que se possa instalar neles e procure dar-lhes condições favoráveis para o sucesso, adotando estratégias que desenvolvam as capacidades dos alunos, não só ensinando o que o aluno não sabe; ao realizar a mediação do sentimento de competência (por exemplo, dando-lhe tempo para pensar na resposta), mas também quando se dispõe a uma diferenciação psicológica (por exemplo, indo ao encontro dos interesses/vontades dos alunos). É também com naturalidade que assistimos à adoção de estratégias que orientem e facilitem o exercício das capacidades dos alunos. Assim acontece com a criação de alguns hábitos (como o de dar resposta completa às questões, justificando-as; de se colocarem na “pele” dos outros; de desenvolver a metacognição), com a intencionalidade (como preocupação por dar instruções claras do que o professor pretende a cada passo) e pela aprendizagem de alguns “truques” ou estratégias de trabalho (como, por exemplo, o desafio do “fazer-de-conta” para procurar inspiração na hora de escrever uma história).

Complementarmente a esta categorização das estratégias, encontramos também a possibilidade de agruparmos os diversos fatores geradores de motivação intrínseca nos alunos para aprender em duas classes. Por um lado, os fatores de motivação intrínseca que passam por o professor tornar as aulas mais “atrativas” para os alunos, proporcionando o gosto/prazer pelas aprendizagens; suscitando a curiosidade, criando a necessidade de pensar e aprender, atraindo para o desafio de alcançar os objetivos propostos para cada meta curricular; convocando a iniciativa e a participação dos alunos, autónoma e responsável, cooperante e dialogante, no debate dos “porquês” de cada assunto; ou ainda através das mediações da transcendência (relacionando as aprendizagens com as experiências/vivências) e da partilha (contando histórias relativas às vivências do docente). Por outro lado, podemos agrupar os fatores de motivação intrínseca que o professor adote para tornar os alunos mais “atraídos” para as aulas, praticando uma diferenciação pedagógica (indo ao encontro dos alunos, dos seus interesses e experiências, dos seus receios e medos, das suas peculiares dificuldades); desenvolvendo a autoestima, gerando e reforçando sentimentos e comportamentos positivos; através das mediações do sentimento de autonomia (dando liberdade de escolha e mostrando orgulho pelo que os alunos fazem) ou do sentimento de otimismo (fazendo com que os alunos se sintam capazes/confiantes); ou ainda permitindo que alunos questionem e reflitam sobre o que lhes suscita dúvidas ou curiosidade, tendo em conta as suas opiniões.

Centramo-nos agora na **segunda pergunta de partida** (“Quais são os comportamentos observados nos alunos que manifestam uma autêntica motivação intrínseca por aprender?”).

Como vimos, os alunos intrinsecamente motivados interessam-se, empenham-se e participam mais e com maior entusiasmo nas tarefas, o que, conseqüentemente, lhes possibilita um melhor desempenho, rendimento e sucesso nas aprendizagens. Sabe-se que a lei obriga a frequência do aluno na Escola, mas não garante um ensino de qualidade e motivador para uma efetiva aprendizagem significativa.

Sendo que o principal objetivo da Educação é fazer com que todos os alunos tenham uma hipótese de sucesso e de progresso, propõe-se então promover uma motivação intrínseca, através do reconhecimento das manifestações de motivação intrínseca dos alunos. Em concreto, para o efeito, destacámos algumas dessas manifestações de motivação intrínsecas, através das entrevistas aos alunos, que se referem ao efeito/impacto que essas disciplinas têm nos alunos, isto é, referentes ao bem que essa disciplina “cria” nos alunos (através de sentimentos de competência, felicidade e autonomia), bem como manifestações que se referem ao bem que se “encontra” nas disciplinas (que os faz gostar das tarefas, atribuir-lhes importância, é interessante, permite-lhes participar nas atividades e por poderem levar T.P.C. extra).

Também chegámos a uma classificação equivalente na análise das entrevistas aos docentes, categorizando as manifestações em dois grupos: manifestações declaradas de motivação intrínseca (constituindo-se manifestações mais evidentes ou perceptíveis de motivação intrínseca, por exemplo, quando o aluno coloca o dedo no ar, tem iniciativa para participar ou ajudar, questiona quando não sabe algo, ou ainda quando demonstra vontade de partilhar experiências/histórias pessoais ou grande à vontade para questionar e procurar solução para os problemas) e manifestações sintomáticas de motivação intrínseca (e por sintomáticas entende-se uma motivação não tão evidente, revelada ou declarada, que pode até facilmente passar ser despercebida pelo docente, mas que também pode ser considerada uma manifestação de motivação intrínseca do aluno por aprender. Esta passa, por exemplo, pelo empenho, atenção e persistência do aluno nas tarefas, pelo interesse e vontade de aprender, por sentir felicidade, gosto pela descoberta ou por tentar compreender os seus erros e como pode emendá-los ou até pelo facto de não desistir perante as dificuldades).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; 2000), os alunos possuem motivação intrínseca para terem um bom desempenho e aproveitamento escolar. Para tal, não basta que os docentes se dediquem a promover essa motivação, através da adoção daquelas vias, mas também a identificar as manifestações de motivação intrínsecas dos alunos,

estando sensíveis ao seu reconhecimento e aproveitamento, não só para os motivar intrinsecamente, mas também para manter essa motivação para aprender, evitando o seu possível declínio. Consequentemente, possibilitará não só com que o desempenho dos alunos melhore, como também estará a “abrir caminho” para um melhor êxito do seu rendimento.

Finalmente, após a reflexão acerca de todo o processo investigativo, considero que a concretização deste Relatório Final, para além de me ter possibilitado o aprofundamento e ampliação de conhecimentos concretos relativos à temática abordada, contribuiu para a minha formação geral enquanto profissional da Educação, em virtude também de todos os constrangimentos que foram surgindo ao longo deste processo e que se transformaram em oportunidades de aprendizagens significativas.

Creio que como futura educadora/professora e agente ativa no processo de desenvolvimento integral das crianças devo, não só estar atenta às características individuais de cada uma e às suas manifestações de motivação intrínseca, mas também agir de modo reflexivo, procurando as melhores estratégias e fatores que promovam uma autêntica motivação intrínseca pela aprendizagem, para assim dar oportunidade aos alunos de adquirirem o melhor desempenho e rendimento escolar possível.

Como em qualquer trabalho de investigação, o presente estudo deparou-se com algumas dificuldades, limitações ou constrangimentos que, porém, acabaram por constituir formas significativas de aprendizagem.

O interesse pelo tema da motivação intrínseca e aprendizagem escolar não encontrou muita resposta nas investigações realizadas, especialmente em Portugal e, mais raros ainda, foram os estudos encontrados que se focalizem nas manifestações de motivação intrínseca dos alunos por aprender. Para além da carência de investigações representativas no âmbito nacional e de estudos que abordem as manifestações de motivação intrínseca dos alunos, não restam dúvidas que, comparativamente aos estudos referentes a outras etapas de escolaridade, este tema tem sido pouco estudado no contexto do Ensino Primário. Por isso, deixamos um apelo e recomendação para esses estudos, mais especificamente, nesse contexto.

Outra dificuldade vivida foi na recolha de dados. Uma delas relaciona-se com a informação registada nos de diários de campo, nomeadamente nos primeiros diários. Efetivamente, em muitos desses registos, limitei-me à descrição dos factos, porque como conhecia a realidade observada (de alguns estágios e visitas anteriores) caía na tentação de concluir os dados observados nas inferências que fazia. Para contornar esse obstáculo optei por retirar dos relatos as “observações” que considere relevantes.

Ainda relativamente à recolha de dados, devo apontar que, apesar de ter entregue atempadamente por volta de 15 inquéritos por questionário aos docentes, só recebi 6 de volta. Apesar de terem sido esclarecedores e a recolha de dados ter sido suficiente e satisfatória para dar resposta à problemática e às questões de partida deste estudo, a quantidade de entregas desses instrumentos ficou longe do número que desejava.

Outra particularidade a ser apontada relaciona-se com as entrevistas aos alunos, devido ao facto das respostas dadas à primeira questão da entrevista (“Gostas de vir à escola?”- “Porquê?”) não se revelarem suficientemente diferenciadoras da motivação que justificavam esse agrado generalizado dos alunos pela escola. Por esse motivo, a fase de análise às entrevistas teve de se centrar, exclusivamente, na segunda pergunta, o que também acabou por ser significativo.

De referir ainda, que o maior constrangimento deste estudo foi o súbito falecimento daquele que era a pessoa mais importante da minha vida que, agregado a sentimentos de tristeza e depressão, me fizeram bloquear e desmotivar. Tive de encontrar forças para me erguer e recuperar a motivação que faltava, o que, com a ajuda de várias pessoas e da minha perseverança, consegui fazê-lo.

Apesar de todas estas limitações, considera-se que, por um lado, o estudo foi sempre conduzido de modo a responder à problemática e às questões de partida inicialmente identificadas e, por outro, acaba por sugerir recomendações úteis para investigações futuras.

Os resultados obtidos nesta investigação são fruto de uma pesquisa num contexto escolar de cariz privado, uma questão pertinente que se levanta e que se sugere para estudos futuros é esta: será que os resultados obtidos nesta investigação corroboram com os resultados de pesquisas num contexto escolar de cariz público?

Uma das questões que precisa, urgentemente, de ser abraçada por pesquisas futuras é a necessidade de confirmar a possível tendência para o declínio da motivação intrínseca. Como é salientado na revisão da literatura desta investigação, a motivação intrínseca dos alunos tende a diminuir ao longo do avançar dos anos escolares, as suas razões são abordadas por vários autores, no entanto, isto é um fenómeno que continua presente nos contextos escolares atuais.

Após a investigação, uma curiosidade que emergiu dela foi compreender a relação entre as diferenças de género e as manifestações de motivação intrínseca para a aprendizagem. Dada a escassa informação sobre a relação da motivação intrínseca entre os rapazes e raparigas, particularmente no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, resta recomendar esse estudo pois, tal como Bzuneck (2010) afirma, há indícios de diferenças de género nas orientações motivacionais dos alunos que carecem de uma maior compreensão.

Num futuro próximo ansiamos também que este mesmo estudo da motivação intrínseca seja aplicado a uma amostra maior, não só para ficar a conhecer outros possíveis fatores geradores e manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender, como também para confirmar se os dados que se alcancem corroboram (ou não) as ideias aqui expostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, J. A. & Leal, I. P. (2009, abril). Escala de motivação: Adaptação e validação da Motivation Scale (M. S.) de Rempel, Holmes & Zanna. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2), 249-266. Acedido janeiro 17, 2015, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psd/v10n2/v10n2a08.pdf>
- Afonso, N. (2005, novembro). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. (Coleção Em Foco). Porto: Edições ASA.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. Em C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación*. (3.^a ed., pp. 251-271). Madrid: Editorial Popular.
- Albarello, L, Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (Coleção Trajectos). Lisboa: Gradiva
- Almeida, L. S. & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. É. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. (Parte II, Cap. 6, pp. 145-166). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ames, C. (1992, september). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271. Acedido março 8, 2015, de http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf
- Ames, R. & Ames, C. (1989). *Research on motivation in education*. (Vol. 3: Goals and cognitions). San Diego, CA: Academic Press.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. & Reznick, J. S. (1976, november). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 34 (5), 915–922. Acedido maio 16, 2015, de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1977-09554-001>

Apolinário, J. M. M. (2010, julho/agosto/setembro). Pessoas, trabalho e funções: Reflexões fundamentais sobre a política de recursos humanos. *Revista Dirigir*, 111, 3-9. Acedido janeiro 11, 2015, de <http://pt.slideshare.net/fullscreen/ahssm/dirigir111/1>

Arcas, P. H. (2003). *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: O que dizem os alunos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, Brasil.

Archer, E. A. (1997). O Mito da Motivação. Em C. W. Bergamini & R. Coda (Orgs.), *Psicodinâmica da vida organizacional*. (2.^a ed.). São Paulo: Atlas.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. (Cap. 4: Ambientes de aprendizagem e motivação, pp. 109-131). Lisboa: McGraw-Hill.

Azzi R. G. & Polydoro, S. A. J. (2006). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Alínea.

Balancho, M. J. S. e Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. (2.^a ed.). (Coleção Educação Hoje). Cacém: Texto.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barata, M. S. G. (2006, dezembro). *A Motivação para a aprendizagem em crianças do 1º ano de escolaridade: Comparação de dois currículos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bedin, V. & Fournier, M. (2015). *Aprender*. (Coleção Synopsis Manuais, n.º 4). Lisboa: Edições Texto & Grafia.

- Bergamini, C., W. (1997). *Motivação nas organizações*. (4.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34 (2), 87-98. Acedido março 15, 2015, de http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/bergin99.pdf
- Birou, A. (1982, abril). *Dicionário das ciências sociais*. (5.^a ed.). (Coleção Informação e Cultura, n.º 5). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivação para aprender*. (Série Práticas Educativas, n.º 10). Suíça, Geneva: Academia Internacional de Educação.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação, n.º 12). Porto: Porto Editora.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. New York: Longman.
- Boruchovitch, E. (1999, janeiro). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (002), 1-15. Acedido junho, 5, 2014, de http://www.researchgate.net/profile/Evely_Boruchovitch/publication/26362124_Estratgias_de_aprendizagem_e_desempenho_escolar_consideraes_para_a_prtica_educacional/links/00463521e85f65d98b000000.pdf
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs). (2004). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. (3.^a ed.) Petrópolis RJ: Editora Vozes.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. É. R. (Orgs.). (2010). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 171-186.

- Bravo, R. S. (1991). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. (7.^a ed.). Madrid: Editorial Paraninfo.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brophy, J. E. & Rohrkemper, M. M. (1981, june). The influence of problem ownership on teacher's perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 295-311. Acedido setembro 29, 2015, de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1981-26701-001>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bugelsky, B. R. (1977). *Psicologia na aprendizagem*. São Paulo: Cultrix.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. (Cap. 1, 3.^a ed., pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: Sugestões práticas. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. É. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. (Cap. 1, pp. 13-42). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. É. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: Uma análise teórica e empírica. Em E. Boruchovitch, J. A.

- Bzuneck & S. É. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. (Cap. 1, pp. 43-70). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Cabral, R. (dir.) (1991). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia–Logos*. (Vol. 3). (Coleção Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia). Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64 (3), 363– 423. Acedido setembro 14, 2015, de http://www.researchgate.net/publication/233896366_Reinforcement_Reward_and_Intrinsic_Motivation_A_Meta-Analysis
- Campos, D. M. S. (2000). *Psicologia da aprendizagem*. (30.^a ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrasco, J. B. & Baignol J. B. (2004, enero). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. (6.^a ed.) Madrid: Ediciones Rialp
- Catano, V. M. (1975). Relation of improved performance through verbal praise to source of praise. *Perceptual and Motor Skills*, 41, 71–74. Acedido maio 14, 2015, de <http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pms.1975.41.1.71>
- Cavenaghi, A. R. A. (2009, julho). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Revista Ciências e Cognição*, 14 (2), 248-261. Acedido junho 2, 2015, de http://cienciasecognicao.tempsite.ws/pdf/v14_2/m101_09.pdf
- Ceneco (1996). *Dicionário de marketing*. (Coleção Sociedade e Organizações, n.º 9). Lisboa: Instituto Piaget
- Chaplin. J. P. (1981). *Dicionário de psicologia*. (Coleção Informação e Cultura, n.º 14). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Chiavenato I. (2004). *Decorrências da teoria das relações humanas: Dando importância aos grupos*. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier.
- Coelho, M. A., Santos, G. & Gomes, R. (2011, janeiro). *A Motivação*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Vila Nova de Gaia, Portugal.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London/New York: Routledge Falmer.
- Coll, C. P. J. & Miras, M. (1996). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. Em C. J. P. Coll & Á. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*. (Vol. 2, pp. 265-280). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 715-730. Acedido maio 14, 2015, de http://www.coulthard.com/library/Files/cordovalepper_1996_intrinsicmotivation.pdf
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166. Acedido janeiro 20, 2015, de http://academic.reed.edu/motivation/docs/Corpus_McG_Hayenga_personal.pdf
- Costa, A. & Mendes, V. (1995). *Psicologia*. Odivelas: Editora Lua Viajante.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.

- Csikszentmihalyi, M. (2002, setembro). *Fluir: A psicologia da experiência ótima: Medidas para melhorar a qualidade de vida*. (Coleção Imago). Lisboa: Relógios D'Água.
- Decenzo, D. A. & Robbins, S. P. (2001). *Administração de recursos humanos*. (6.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346. Acedido abril 11, 2015, de http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. Em A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Ed.), *The role of interest in learning and development*. (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci E. L. & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Em A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. (Part I: Intrinsic motivation, pp. 9-36). London: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. (Coleção Epistemologia e Sociedade, n.º 65). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983, July). Achievement motivation. Em P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. (Vol. 4: Socialization, personality, and social development, pp. 643-691). New York: John Wiley & Sons.
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, 32, 199-213. Acedido junho 2, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14>
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Comunicação e Artes - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, PR, Brasil.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, V. (2009, outubro). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. (Cap. 7, 15.^a ed., p. 165-196). (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem, n.º 6). Porto: Edições Afrontamento.
- Filho, A. B. C., Ferreira, L. F., Bercht, M., Tarouco, L. M. R. & Lima, J. V. (2012, dezembro). Objetos de aprendizagem no apoio à aprendizagem de engenharia: Explorando a motivação extrínseca. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 10 (3), 1-10. Acedido outubro 19, 2015, de <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/36390/23499>
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2007). *Investigação em educação matemática: Percursos teóricos e metodológicos*. (2.^a ed.). (Coleção Formação de Professores). Campinas, SP: Autores Associados.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor-Projetos e Edições LDA.

- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. Em B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. (Vol. 1, Cap. 3, pp. 93-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (3.^a ed.). Loures: Lusociência.
- Fraisse, P. & Piaget, J. (1969). *Tratado de psicologia experimental*. (Vol. 5, Cap. 15, pp. 6-88). Rio de Janeiro, SP: Editora Forense.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (25.^a ed.). (Coleção Leitura). São Paulo, SP: Paz e Terra. Acedido janeiro 29, 2015, de <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>
- Garrido, I (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em L. Mayor & F. Tortosa (Eds.), *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Gauquelin, M., Amar, F, Akoun, A., Chauchard, A., Rideau, P., Sarton, A., Victoroff, A. & Vuillaume, M. (1978). *Dicionário de psicologia*. As ideias/As Obras/Os homens. Viseu: Editorial Verbo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. (4.^a ed.). (Coleção Métodos e técnicas para Ciências Sociais). Oeiras: Celta.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6.^a ed.). Brasil, SP: Editora Atlas.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, K. M. A. (2011, july). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15 (1), 77–95. Acedido janeiro 20, 2015, de <http://www.google.co.uk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAAahUKEwjouOvcuJ7GAhXJuhQKHd5HAJo&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublictopics.PublicPostFileLoader.html%3Fid%3D54bb4766d685cc335f8b45de%26key%3D4a2d8a36-27e9-4a99-bb01->

f090f33121a3&ei=XXOFVaiWNMn1Ut6PgAJ&usg=AFQjCNF4hQaBPnZ4Qii5VBLTrUfzoVgNIQ&bvm=bv.96339352,d.d24

- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: Rôles institutionnels et representations*. Paris: P. U. F.
- Gispert, C. (Dir.). (1999). *Enciclopédia da psicologia*. (Vol. 1, pp. 1-216). Lisboa: Editora Oceano/Liarte.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA.
- Gonçalves, L. S. C. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Gottfried, A. E. (1983, november). Intrinsic motivation in young children. *Young children*, 39 (1), 64-73.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001, march). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13. Acedido janeiro 20, 2015, de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-16705-001>
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: A motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (1), 11-19. Acedido março 4, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Guimarães, S. É. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: Adaptação e validação de um instrumento*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.
- Guimarães, S. É. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Org.), *A motivação do aluno:*

Contribuições da psicologia contemporânea. (Cap. 2, 3.^a ed., pp. 37-57) Petrópolis, RJ: Vozes.

Guimarães, S. É. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2) 143-150. Acedido fevereiro 10, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>

Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom.* Denver: University.

Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. Em Collins, W. A. (Ed.), *Aspects on the development of competence: The minnesota symposia on child psychology.* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NY: Erlbaum.

Harter, S. (1981, may). A new-self report scale of intrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300-312. Acedido janeiro 20, 2015, de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1981-24428-001>

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Em A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective.* (Part II: Competence and motivation, Cap. 5, pp. 77-114). London: Cambridge University Press.

Henderlong, J & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 774-795. Acedido setembro 8, 2015, de <http://www.reed.edu/motivation/docs/PraiseReview.pdf>

Hidi, S & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70 (2), 151-179. Acedido setembro 4, 2015, de http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/hidi_harackiewicz00.pdf

Holt, J. (2001, marco). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.

Huertas, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Isler, L. (2002). *Atleta, seus pais o motivaram para a prática desportiva?: Análise das histórias de vida*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.

Junior, J. V. A., Carmo, P. T. E. S. & Travassos, L. C. P. (2009, novembro). Como o bom entendimento da relação entre motivação e aprendizagem pode ser positivo no processo ensino-aprendizagem. *Revista Tecer*, 2 (3), 54-60. Acedido junho 22, 2015, de <http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/view/181>

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. (Coleção Epistemologia e Sociedade, n.º 98). Lisboa: Instituto Piaget.

Kinpara, M. M. (2000). *Motivação humana: Motivos envolvidos no processo educacional na UFAC*. Dissertação de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, RJ, Brasil. Acedido janeiro 14, 2015, de <http://www.scribd.com/doc/6797271/Motivacao-Humana>

Knüppe, L. (2006, janeiro/junho). Motivação e desmotivação: Desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar em Revista*, 27, 277-290. Acedido maio 2, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a17n27.pdf>

Laeng, M. (1978, abril). *Dicionário de pedagogia*. (2.^a ed.). (Coleção Informação e Cultura, n.º 3). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Larson, R., Ham M. & Raffaelli, M. (1989). The nurturance of motivated attention in the daily experience of children and adolescents. Em M. L. Maehr & C. Ames (Orgs.), *Advances in motivation and achievement*. (Vol 6: Motivation Enhancing environments, pp. 45-80). Greenwich, Conn.: JAI Press.

- Lemos, M. S. & Estrela, A. C. (1991). A dimensão cognitivo-motivacional da acção dos alunos em sala de aula. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Situação actual e perspectivas*, 285-293. Acedido setembro 4, 2015, de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26457/2/86731.pdf>
- Lepper, M. R. & Hodell, M. (1989, maio). Intrinsic motivation in the classroom. Em C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. (Vol. 3: Goals and Cognitions). New York: Academic Press.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. (2005, maio). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 184-196. Acedido janeiro 20, 2015, de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2005-05100-004>
- Lessard-Hébert, M; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. (Coleção Epistemologia e Sociedade, n.º 21). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997, agosto). *Motivação e sucesso escolar*. (Coleção Ensinar e Aprender, n.º 7). Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, L. M. S. (2004). Motivação em sala de aula: A mola propulsora da aprendizagem. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores*. (Cap. 10, 3.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010, agosto). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciências e Cognição*, 15 (2), 132-141. Acedido abril 19, 2015, de http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

Machado, A. C. T. A. Rufini, S. É., Maciel A. G. & Bzuneck, J. A. (2012). Estilos motivacionais de professores: Preferência por controle ou por autonomia. *Psicologia: Ciência e profissão*, 32 (1), 188-201. Acedido outubro 28, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n1/v32n1a14.pdf>

Machado, N. M. L. (2005). *A escola ideal: Como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.

Maehr, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371-409. Acedido janeiro 21, 2014, de http://moodle.stoa.usp.br/file.php/152/understanding_motivation.pdf

Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making learn fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. Em R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction*. (Vol. 3: Cognitive and Affective Process Analyses, pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. Lisboa: Clube do Autor.

Marchiore, L. W. O. A. & Alencar, E. M. L. S. (2009, outubro). Motivação para aprender em alunos do ensino médio. *Revista Educação temática digital*, 10 [número especial], 105-123. Acedido março 28, 2014, de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2057/1862>

Marconi, M. A. & Lakatos, E. A. (2002). *Técnicas de pesquisa*. (5.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Martinelli, S. C. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: Uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6 (1), 21-31. Acedido fevereiro 14, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n1/v6n1a04.pdf>
- Martinelli, S. C. & Genari, C. H. (2009, janeiro/abril). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14 (1), 13-21. Acedido outubro 16, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n1/a03v14n1.pdf>
- Martinelli, S. C. (2014, julho/setembro). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, (53), 201-216. Acedido outubro 16, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/13.pdf>
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, J. D., Faber, M. A. & Xu, X. (2007). Seventy-five years of motivation measures (1930-2005): A descriptive analysis. *Motivation and Emotion*, 31 (2), 83-103. Acedido janeiro 19, 2014, de [http://www.researchgate.net/publication/225204770_Seventy-five_years_of_motivation_measures_\(19302005\)_A_descriptive_analysis](http://www.researchgate.net/publication/225204770_Seventy-five_years_of_motivation_measures_(19302005)_A_descriptive_analysis)
- McKay, J. (1992). Building self-esteem in children. Em M. McKay & P. Fanning (Eds.), *Self-esteem*. (2nd ed., pp. 239–271). Oakland, CA: New Harbinger.
- Mesquita, R. & Duarte, F. (1996, abril). *Dicionário de psicologia*. Plátano Editora.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994, february). *Qualitative data analysis*. (2nd ed.). London: Sage Publications.

Ministério da Educação. *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Acedido janeiro 17, 2015, de http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

Mitchell, Jr., J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, 25 (3), 149-155. Acedido janeiro 29, 2015, de <http://eric.ed.gov/?id=EJ447959>

Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K. & Watanabe, Y. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. *Behavioral and Brain Functions*, 7 (4), 1-11. Acedido maio 6, 2015, de <http://www.behavioralandbrainfunctions.com/content/7/1/4>

Monteiro, M. & Pereira, N. (2002). *Acesso ao ensino superior: Psicologia 12º ano*. (Coleção Acesso ao Ensino Superior). Porto: Porto Editora.

Monteiro, V., Santos, M., Peixoto, F. & Mata, L. (2013, julho). Motivação para a matemática em alunos do 6.º e 9.º ano de escolaridade. Em F. H. Veiga (Org.), *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Livro de Programa e Resumos*. (pp. 341-342). Lisboa: IE. Acedido outubro 15, 2015, de <http://cieae.ie.ul.pt/2013/wp-content/uploads/2013/07/Resumos.pdf>

Montiel, A. L. (2015, março). *Programa de enriquecimento instrumental de Reuven Feuerstein: Ensinar a pensar e sucesso criativo*. Lisboa: Chiado Editora

Moraes, C. R. & Varela, S. (2007, agosto/dezembro). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1 (1), 1-15. Acedido janeiro 29, 2014, de http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-31. Acedido junho 12, 2015, de http://www.letraviva.net/arquivos/tcc/5-%20Roque_Moraes.pdf

- Morais, M. F. (1994). Estudo de caso: Reencontro de um paradigma perdido? *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1/2), 127-135.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Murray, E. J. (1983). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Zohar Editores.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Netto, S. P. (1977). *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Netto, S. P. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004, janeiro/abril). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 77-85. Acedido janeiro 18, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf>
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 406-413 Acedido janeiro 16, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a08v20n3.pdf>
- Neves, T. L. (n. d.). *Estatística, Marketing e suas aplicações: Analisar é preciso*. Acedido abril 9, 2015 de <http://lincolntneves.weebly.com/analisar-eacute-preciso.html>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009), Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133-144. Acedido outubro 17, 2015, de http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf
- Nieto, J. M. (2009, agosto). *Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. (Coleção EducAcção, n.º 6). Sintra: K editora.
- Newman, R. S. (1990, march). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 71-80. Acedido março 28, 2015, de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id>

=1990-21096-001

- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender: Elementos de psicodidáctica geral*. (Colecção Horizontes da Didáctica, n.º 3). Rio Tinto: Edições ASA.
- O’Leary, K. D. & O’Leary, S. G. (1977). *Classroom management: The successful use of behavior modification*. (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Oliveira, C. B. E. & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15, (31), 227-238. Acedido janeiro, 18, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf>
- Otis, N., Grouzet, F. M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 170-183. Acedido janeiro 18, 2015, de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_OtisGrouzetPelletier_JEP.pdf
- Paiva, M. L. M. F. & Boruchovitch, E. (2010, abril/junho). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15 (2), 381-389. Acedido outubro 15, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n2/a17v15n2.pdf>
- Patrick, B. C, Skinner, E. A. & Connell J. P. (1993). What motivates children’s behavior and emotion?: Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 781-791. Acedido abril 19, 2015, de http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_PatrickSkinnerConnell_JPSP.pdf
- Patton, M. Q. (2001, october). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pereira, A. J. F. (2011, dezembro). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga – Escola Superior de Altos Estudos, Coimbra, Portugal.

- Pereira, M. L. N. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34 (1), 31-53. Acedido outubro 1, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961002>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686. Acedido março 28, 2014, de http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/pintrich.pdf
- Pintrich P. R. (2005, august). The role of goal orientation in self-regulated learning. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. San Diego, E.U.A: Academic Press.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em Grupo de Trabalho em Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Projeto Educativo das Escolas Amor de Deus. Congregação das Irmãs do Amor de Deus, Província Portuguesa. Acedido setembro 9, 2014, de <http://cad.edu.pt/wp-content/uploads/2014/10/ProjEducativoNet.pdf>
- Queirós, T. M. G., Freire-Ribeiro, I. & Ribeiro, M. C. (2009). *Eu quero ser...: Representações sociais das crianças sobre o mundo do trabalho*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Acedido setembro 17, 2015, de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4635/1/2010_AFIRSE_Artigo.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013, maio). *Manual de investigação em ciências sociais*. (6.ª ed.). (Coleção Trajectos, n.º 17). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. Em E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 183–203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. Em D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited*. (Vol. 4, pp. 31–60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J. (2006, janeiro). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 225-236. Acedido setembro 3, 2015, de http://johnmarshallreeve.org/yahoo_site_admin1/assets/docs/Reeve2006.4731443.pdf
- Ribeiro, A. L. (2006). *Gestão de pessoas*. São Paulo: Saraiva.
- Roberts, G. C. (2001, junho). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Em G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. (pp. 1-50). Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Rodríguez, F. M. M. (2013, julho). School motivation and academic achievement of students in secondary education. Em F. H. Veiga (Org.), *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Livro de Programa e Resumos*. (pp. 356–357). Lisboa: IE. Acedido outubro 15, 2015, de <http://cieae.ie.ul.pt/2013/wp-content/uploads/2013/07/Resumos.pdf>
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989, novembro). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761. Acedido maio 11, 2015, de <http://psycnet.apa.org/journals/psp/57/5/749/>

- Ryan, R. M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. Em C. Ames & R. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 7, pp. 115-149). Connecticut: Jai Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, january). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67. Acedido maio 14, 2015, de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2000-13262-002>
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2000, january). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. Acedido março 8, 2015, de http://www.researchgate.net/profile/Richard_Ryan2/publication/11946306_Self-determination_theory_and_the_facilitation_of_intrinsic_motivation_social_development_and_well-being/links/0deec52a77f4c19fb0000000.pdf
- Santos, M. S. V. (2012). *Relação entre a motivação intrínseca para a matemática e o suporte do professor, desempenho acadêmico, género e ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Santrock, J. W. (2010). *Psicologia educacional*. (3.^a ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Saul, N. J. (2008, janeiro/abril). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação*, 31 (1), 21-29. Acedido setembro 19, 2015, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 207-231. Acedido janeiro 27, 2014, de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00461520.1991.9653133#.Vh5P1u-FM1I>
- Schunk, D. H, Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. (3rd ed.). New Jersey, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Serrano, G. P. (2004). *Metodologias de investigação em animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos*. (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.

- Shanab, M. E., Peterson, D., Dargahi, S. & Deroian, P. (1981). The effects of positive and negative verbal feedback on the intrinsic motivation of male and female subjects. *Journal of Social Psychology*, 115 (2), 195–205. Acedido outubro 4, 2015, de http://www.researchgate.net/publication/241740830_The_Effects_of_Positive_and_Negative_Verbal_Feedback_on_the_Intrinsic_Motivation_of_Male_and_Female_Subjects
- Silva, A. G. (2009). *A motivação de adolescentes no contexto da aprendizagem: Desenho de materiais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal.
- Silva, A. L. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto Editora.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2004, september). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *The British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 343-360. Acedido setembro 12, 2015, de [http://www.researchgate.net/publication/8413684_The_role_of_different_types_of_instrumentality_in_motivation_study_strategies_and_performance_Know_why_you_learn_so_you'll_know_what_you_learn!_The_British_Journal_of_Educational_Psychology_74\(3\)_343-360](http://www.researchgate.net/publication/8413684_The_role_of_different_types_of_instrumentality_in_motivation_study_strategies_and_performance_Know_why_you_learn_so_you'll_know_what_you_learn!_The_British_Journal_of_Educational_Psychology_74(3)_343-360)
- Siqueira, L. G. G. & Wechsler, S. M. (2006, junho). Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 21-31. Acedido janeiro 14, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a04.pdf>
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. Acedido setembro 22, 2015, de <https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/Assessment-11-Motivation-in-the-classroom--reciprocal-effects-of-teacher-behavior--Skinner-Belmont--1993.pdf>
- Sobral, D. T. (2008, janeiro/março). Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: Relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32 (1), 181-191. Acedido fevereiro 17, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n1/08.pdf>

Sousa, A. B. (2009, junho). *Investigação em educação*. (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2012). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. (3.^a ed.). Lisboa: PACTOR.

Souza, E. B. (2001). *Motivação para o trabalho: Um estudo de caso para operadores da Petrobrás*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, RJ, Brasil.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 80-90. Acedido maio 14, 2015, de http://www.researchgate.net/publication/247087714_The_importance_of_motivation_as_a_predictor_of_school_achievement

Stipek, D., Recchia, S. & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (1), 1-99. Acedido fevereiro 19, 2015, de http://www.researchgate.net/publication/21594525_Self-Evaluation_in_Young_Children

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tadeucci, M. S. (2011). *Motivação e liderança*. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A.

Tapia, J. A. & Garcia-Celay, I. M. (1996). Motivação e aprendizagem escolar. Em C. P. J., Cool, J. Palácios & Á. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. (Vol. 2, pp. 161-175). Porto Alegre: Artes Médicas.

Tapia, J. A. & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula: O que é, como se faz*. (4.^a ed.). São Paulo: Loyola.

- Todorov, J. C. & Moreira, M. B. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7 (1), 119-132. Acedido fevereiro 13, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>
- Torre, J. C. (1999). Apresentação: a motivação para a aprendizagem. Em J. A. Tapia & E. C. Fita (Eds.), *A motivação em sala de aula: O que é, como se faz*. (4.^a ed., pp. 7-10). São Paulo, SP: Loyola.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Em E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (Part 2: Theoretical Issues and Considerations, pp. 37-64). Rochester, USA: University of Rochester Press.
- Walker, J. R. (2002). *Introdução à hospitalidade*. Baueri, SP: Manole.
- White, R. W. (1959, september). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333. Acedido maio 19, 2015, de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1961-04411-001>
- Winterstein, P. J. (1992, janeiro/junho). Motivação, educação física e esporte. *Revista Paulista de Educação Física*, 6 (1), 53-61.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. (11.^a ed.). México: Pearson Educación.
- Zenorini, R. P. C. & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), 291-298. Acedido março 20, 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28420641010.pdf>

Ziglar, Z. (n.d.). *BrainyQuote*. Acedido janeiro 4, 2015, de <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/z/zigziglar387369.html>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). Academic Press.

Zonta, M. A. & Ferreira, J. P. (2006). Afetividade e educação: A relação professor/aluno interfere na preferência da disciplina? Em *VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação*, 1, 613-621. Acedido outubro 21, 2015, de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-055-TC.pdf>

ANEXOS

ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA INVESTIGAÇÃO

Exma. Direção do Colégio Amor de Deus

Lisboa, 19 de outubro de 2014

A Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich vem por este meio solicitar a colaboração da V. prestigiada Instituição, para a possibilidade da nossa aluna Ana Vanessa Maques Pedro, estudante do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, efetuar a recolha de dados, para fins de investigação, relativa à realização do relatório final.

O objetivo central desta solicitação, é de conceitualizar o conceito de motivação intrínseca na educação básica, bem como, identificar e caracterizar as principais práticas utilizadas pelos professores nas relações de sala de aula, recorrendo-se a técnicas de observação direta e indireta. Para tal, será muito importante a presença da nossa aluna na sala do 2.º ano junto da professora Raquel Câmara, no período de 2 meses.

Informamos que os dados recolhidos serão confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentando ainda, sob compromisso de honra, que o funcionamento da instituição não será posto em causa. Por motivos éticos e deontológicos, assumimos desde já o compromisso de transmitir os resultados obtidos no decorrer deste processo e anexamos uma minuta para o pedido de consentimento informado das famílias das crianças da turma.

Na expectativa de podermos contar com a Vossa colaboração, apresentamos os nossos respeitosos cumprimentos.

Maria Lacerda

Vogal do Conselho de Direção

ANEXO B - PEDIDO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Ex. Sr. Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, eu, Ana Pedro, estou a desenvolver um estudo, referente à realização do Relatório Final, sobre Motivação Intrínseca no processo de ensino/aprendizagem.

Esta investigação visa compreender e identificar quais as manifestações e os fatores que gerem uma autêntica motivação intrínseca por aprender.

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Ana Vanessa Marques Pedro e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, dispondo-me a participar e a permitir que o meu/minha filho(a) participe no projeto de investigação sobre Motivação Intrínseca no processo de ensino/aprendizagem.

Este estudo não me trará qualquer despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma, declaro que entendi os objetivos e benefícios da minha participação e concordo, voluntariamente, participar neste projeto de investigação.

Com os melhores Cumprimentos,

Ana Pedro.

Assinatura:

ANEXO C - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA ENTREVISTA

Ex. Sr. Encarregado de Educação,

Para compreender e analisar quais os comportamentos dos alunos que são manifestações de uma autêntica motivação intrínseca por aprender será aplicada, como instrumento de recolha de dados, uma entrevista, que será gravada na forma de áudio.

Tendo-me sido autorizada a realização do mesmo em contexto escolar, pela Direção do Colégio a que o seu educando pertence e pela Professora, venho por este meio solicitar a autorização por parte de V.^a Ex. para a recolha de dados junto do seu filho(a).

A recolha de dados ocorrerá num horário de maior conveniência para a escola, não interferindo na sua rotina.

De acordo com os requisitos éticos da investigação, acrescento que a participação dos alunos no estudo é voluntária e que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Agradeço desde já a atenção dispensada e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento de dúvida – **Ana Pedro (914860305)**.

Caso permita que o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) participe no estudo, agradeço que preencha este pedido, para que o seu(sua) educando(a) o devolva à Professora.

Com os melhores Cumprimentos,

Ana Pedro.

Eu, _____, encarregado de educação do(a) aluno(a) _____ **autorizo** o meu educando a participar no estudo sobre *Motivação Intrínseca no processo de ensino/aprendizagem*.

Tenho conhecimento de que os dados recolhidos durante este estudo serão estritamente confidenciais e anónimos, sendo utilizados apenas para fins de investigação.

Assinatura:

Ana Pedro

ANEXO D – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DISCENTES

I

- 1) Gostas de vir à escola?
- 1.1) Porquê?

II

- 2) Qual é, ou quais são, as tuas disciplinas favoritas?
- 2.1) Porquê?

ANEXO E – GUIÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

O questionário que se segue enquadra-se numa investigação para a conclusão do Relatório Final de Ana Pedro, da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e tem como objetivo o estudo das manifestações e geradores de motivação intrínseca pela aprendizagem.

A sua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicito que leia atentamente as questões e responda de forma espontânea e sincera.

De acordo com os requisitos éticos da investigação, acrescento que a sua participação é voluntária e que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, sendo realçado que as respostas do inquirido representam apenas a sua opinião individual.

Agradeço desde já a atenção dispensada e colaboração prestada neste estudo, colocando-me à disposição para qualquer esclarecimento de dúvida – **Ana Pedro (914860305)**.

ANEXO F – DIÁRIOS DE CAMPO

Diário de Campo n.º 1

20 de outubro, 2014

Este foi o primeiro dia de estágio.

Confesso que estava muito nervosa, mas também muito curiosa e com vontade de conhecer a professora e os alunos.

Assim que entrei na sala, as crianças olharam para mim e o desejo de saberem quem eu era e o que fazia ali foi claro. Antes que todos me questionassem, a professora falou um pouco com os alunos e, posteriormente, deu-me a palavra.

Apresentei-me e pedi que se apresentassem individualmente. Reparei que a necessidade de falar e de serem ouvidos era enorme, assim como a motivação com a minha presença.

Todas as crianças me acolheram de uma forma simpática, tranquila e animada, cada uma falou um pouco de si e perguntou o que desejava. Fiquei bastante satisfeita com o acolhimento caloroso das crianças, que me acalmou e encheu o coração.

Este foi um aspeto marcante e significativo deste início de estágio.

Diário de Campo n.º 2

20 de outubro, 2014

Reparei que os *placards* das paredes da sala não contêm muita informação. Segundo a professora, não é costume colocar nada.

No entanto, reparei na “Árvore do Comportamento” - uma árvore (laranjeira) feita em cartolina onde, na copa, estão umas laranjas colocadas com *bostik*. Cada laranja tem escrito o respetivo nome do aluno.

Segundo a professora, cada vez que um aluno tem um comportamento ou atitude inadequada, esta tira a laranja desse aluno e coloca-a no tronco. Caso o aluno continue com o indevido comportamento, a professora retira a laranja da árvore e coloca-a fora desta. O aluno está previamente avisado que caso a respetiva laranja saia da árvore o seu “castigo” é ficar sentado nas mesas do recreio, o tempo que a professora determinar.

Diário de Campo n.º 3

20 de outubro, 2014

Antes de uma leitura individual e em voz alta, a professora pediu à turma que começasse a ler, silenciosamente, um texto do manual, sendo que depois iria proceder à sua avaliação.

Reparei que o M. foi o último a começar a leitura, mas o primeiro a acabá-la. O M. olha em redor e diz para o T.:

Já acabei de ler. Ainda estás aí?

T- Sim. Eu ainda não acabei. Tu já? (franzindo as sobrancelhas)

M- Já li. (olha em redor) E fui o primeiro a acabar.

T- Mas é para ler tudo!

M- E eu já li.

T- Mas leste muito rápido. Oh assim também eu.

M- Eu sou rápido.

T. acaba de ler o texto e diz para o M.:

T- Sabes qual é o assunto do texto? É para dizer à professora.

M- Sim, mais ou menos. Hm... (encolhe os ombros)

T- Ah mas tens de perceber, não é só para leres.

(...)

T- Eu já sei M., é... sobre o aniversário, o que é fazer anos e porque é que se faz festa.

M- Sim é isso, oh... (encolhe os ombros)

Entretanto a professora pergunta à turma qual é o assunto do texto.

O T. coloca rapidamente o dedo no ar.

A professora pede ao M. para responder e este repete exatamente o que o T. lhe tinha dito.

Como a resposta estava correta, a professora valorizou.

Visivelmente incomodado, o T. diz para o M. “Tu nem leste o texto, nem pensaste... e copiaste o que eu disse. Oh já não quero fazer mais nada disto.”

M. encolhe os ombros e ri-se para o colega do lado.

Diário de Campo n.º 4

21 de outubro, 2014

Na aula de português a professora pediu à turma que lesse um texto individualmente e em silêncio e que, quando terminassem, colocassem o dedo no ar. A primeira a acabar de ler foi a M., que colocou logo o dedo no ar.

A professora olhou para a M. e disse:

M. tem alguma dúvida? Ou já acabou de ler?

M.- Já acabei.

Professora- Já? Leu tudo e treinou a sua leitura?

M.- Sim.

Professora- Foi muito rápida M., mas venha cá então.

M. agarrou no livro e foi ter com a professora. Esta pediu-lhe que lhe lesse o texto baixinho.

Pouco tempo depois, a professora interrompeu-a:

M. leu o texto?

M.- Sim.

Professora- Quantas vezes o leu?

Não respondeu.

Professora- M. leu atentamente e treinou a sua leitura?

M. não respondeu e olhou para baixo.

Professora- Eu quando peço para ler não é para ver quem lê primeiro, isto não é um jogo ou uma competição, eu preciso que se esforcem e treinem a vossa leitura, para aprenderem a ler e a gostar de ler... M., já lhe tenho dito várias vezes, eu quero que treine a leitura, que leia as vezes que forem precisas, para que consiga ler bem e perceba o que está a ler. Não quero que venha aqui para depois me ler com dificuldade, assim olhe, parece que não leu vez nenhuma! M., não concorda comigo?

M.- Sim...

Professora- Se isto não fosse importante eu não insistia. Leia as vezes que precisar e depois venha cá. Vai ver que vai ler como a minha avó! Sabe que a minha avó é velhinha mas lê muito, muito bem!

A turma riu-se.

A M. foi para o seu lugar. Um tempo depois, colocou o dedo no ar. A professora chamou-a para ler.

No final da leitura a professora dá um abraço à M. e diz-lhe:

Muito bem M., vê a diferença das suas leituras? Desta vez leu muito, muito bem.

M.- Eu li mais umas vezes e treinei mais. Posso ler para eles?

Professora- E é isso mesmo que tem de fazer. Pode ler para a turma. Oçam todos a leitura da M., que é bem melhor do que a da minha avó!

Diário de Campo n.º 5

21 de outubro, 2014

Aproximei-me da C. e esta estava de olhos fechados a murmurar algumas palavras. Quando abriu os olhos percebeu que eu estava a olhar para ela e sorriu. Perguntei-lhe o que estava a dizer.

C.- Estou a estudar.

Estagiária- A sério? Mas porquê de olhos fechados?

C.- Ah estava a concentrar-me para este exercício.

Estagiária- Dos números pares e ímpares?

C.- Sim. Tenho de perceber isto.

Estagiária- Perceber o quê?

C.- Que... os números ímpares acabam em 1, 3, 5, 7 e 9. Os números pares acabam em 0, 2, 4, 6 e 8.

Estagiária- É isso mesmo! Achei graça estar de olhos fechados.

C.- Ah é porque estava a estudar para fazer isto.

Diário de Campo n.º 6

21 de outubro, 2014

Para contextualizar a realização da ficha de português, a professora começou por ler uma pequena história.

No decorrer da leitura reparei que a professora lia rápido e com muito pouca entoação, sem expressões faciais, com poucas pausas e sem dar ênfase a determinadas palavras ou frases.

Quando a professora terminou a leitura disse:

Que história engraçada! Gostaram?

A maioria dos alunos não respondeu, poucos afirmaram baixinho que sim e alguns responderam “Mais ou menos”.

A professora perguntou:

Mesmo interessante... E perceberam a história?

Quase ninguém respondeu. Fez-se silêncio.

Muito assertivamente, o N. exclama “Não professora, eu gostei pouco, mas não percebi nada.”

A professora sorriu e perguntou ao N. o que não tinha percebido.

N.- Oh professora eu não... não percebi porque é que leu assim, não...

L.- Não teve piada.

Professora- Têm toda a razão, vou voltar a ler, mas desta vez vou ler como deve ser.

A história voltou a ser lida, mas desta vez a professora leu com satisfação, com calma e com muita motivação.

Quando acabou perguntou novamente se tinham gostado e se perceberam a história. Quase em uníssono a turma respondeu que sim.

L.- Agora já percebi, agora foi diferente professora.

Professora- Então mas o que foi diferente, a história é a mesma!

D.- Ah mas desta vez a professora estava alegre.

F.- E interessada no que estava a ler.

A professora valorizou as respostas e explicou que quando se faz algo com interesse, motivação, vontade e gosto, as coisas são feitas da melhor maneira.

Diário de Campo n.º 7

22 de outubro, 2014

Todos os dias de manhã, antes do começo das aulas a professora lê um pequeno texto católico para posterior reflexão (e oração) em conjunto.

O texto de hoje falava de um senhor que era ateu e que estava no hospital a ser curado por uma bondosa Irmã. Depois de curado, esse senhor disse à Irmã que tinha visto Deus.

A professora colocou a questão “Será que esse senhor viu, realmente, Deus?”

Todos os alunos responderam que sim. A professora pediu que pensassem melhor.

A A. colocou o dedo no ar e disse “É assim, esse senhor era ateu, ele não acreditava em Deus nem em Jesus, nem em nada, mas depois ele sonhou que tinha visto Deus.”

Professora- Ele era ateu, ou seja, e muito bem, não acreditava em Deus, mas ele sonhou? Sonhou com Deus? Pensa melhor A.

A.- Hm, sim ele viu-o mas a sonhar.

Professora- Mas porquê a sonhar?

A.- Porque não se vê Deus.

Professora- Sim não se vê, boa, mas e então? Continua a pensar, vamos lá.

A professora deu tempo ao A. para que ele refletisse.

A.- Não sei explicar bem.

Professora- Não faz mal, mas pensa, temos tempo. Sei que vais conseguir perceber isto.

A.- É assim, ele não viu, assim mesmo de ver, mas viu-o no corpo dele. Eu tenho Deus em mim, mas não o vejo.

Professora- Sim, muito bem, ótimo, tens Deus em ti, queres explicar isso melhor?

A.- Ah então esse senhor tinha Deus nele, ele não o viu, porque Deus não se vê, mas sentiu no seu corpo.

Professora- Sentiu! Muito bem, A. sentiu como, vamos lá, pensa, na pele? Onde?

A.- Sentiu... aqui. (colocou a sua mão no peito).

Professora- Aqui? Onde amor?

A.- No coração. Sentiu Deus no coração. Como eu.

Professora- Exatamente A., vês como percebeste? O senhor sentiu Deus, no seu coração, e acabou por acreditar nele.

Diário de Campo n.º 8

22 de outubro, 2014

Na aula de português, a professora pediu que realizassem uma ficha.

Entretanto o B., que estava a desenhar, não começou a fazer a ficha. A professora apercebeu-se e perguntou-lhe se tinha percebido o que era para fazer. O B. não respondeu, mas começou a apagar o desenho.

Assim que a professora virou costas, este recomeçou o seu desenho. A professora foi ter com ele e perguntou-lhe diretamente “B. percebeu o que era para fazer? Estamos na aula de português, não de desenho. Pode guardar isso e começar a ficha?”

O B. abriu o livro e olhou para o exercício. Pouco tempo depois, ainda sem ter feito nada, recomeçou o desenho.

Fui ter com ele e perguntei se tinha dúvidas no que era para fazer.

B.- Não, eu já percebi.

Estagiária- Então mas porque é que continua a desenhar?

B.- Ai é que eu não... não sei. Eu não me apetece fazer isto.

Estagiária- Quer ajuda?

B.- Não, eu não quero fazer isto.

Diário de Campo n.º 9

22 de outubro, 2014

Numa conversa com a professora fiquei a perceber que uma das coisas que ela mais prima na sua prática pedagógica é a afetividade, principalmente na relação professor-aluno.

Segundo ela, este é um fator imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, pois influencia positivamente o processo educativo. Para que o ambiente da sala de aula (e fora desta) seja saudável e adequado é fulcral estabelecer relações positivas e de afeto.

Na opinião da professora, é através do afeto que os alunos conseguem adquirir as condições necessárias para se sentirem confiantes, seguros, amados, à vontade e motivados para aprender.

Diário de Campo n.º 10

23 de outubro, 2014

No decorrer de uma ficha de português, reparei que a F. estava a sublinhar frases do texto. Aproximei-me e perguntei o que estava a fazer.

F.- Estou a sublinhar com cores as partes importantes de cada pergunta.

Estagiária- Importantes?

F.- Sim para eu depois responder às perguntas, eu sublinho a cores as respostas das perguntas e assim é mais fácil. Eu faço sempre isto Ana, assim estudo melhor. E só depois é que faço a ficha.

Estagiária- Essa é a tua maneira de fazer a ficha?

F.- Sim e para mim é melhor, dá para perceber melhor e depois é que respondo à minha maneira.

Estagiária- E com tantas cores não se confunde?

F.- Não não, porque eu começo por usar uma cor e sublinho tudo o que seja importante para responder à primeira pergunta. Só depois é que uso outra cor, e depois outra...uma de cada vez. E vou respondendo a uma pergunta de cada vez.

Diário de Campo n.º 11

23 de outubro, 2014

Após várias tentativas da M. para conseguir fazer uma conta por cálculo mental ($300=286+ \underline{\quad}$), esta coloca o dedo no ar e (desanimada) diz “Professora, não consigo fazer isto, não sei fazer de cabeça. Desisto desta conta”.

A professora interveio de imediato e pediu que tivesse calma.

Professora- Então antes de dizeres que não consegues, que não sabes e que desistes, vou-te ajudar com uma estratégia diferente. Tens de estar com atenção, eu ajudo, acredita que depois vai ser mais fácil. E não vais dizer que desistes. Queres aprender?

M.- Eu quero aprender.

Professora- Portanto, tens 286 aqui (escreve no quadro), vais pensar qual é aqui a dezena, a dezena mais próxima.

M.- É o 290. A dezena é 90.

Professora- E para lá chegar tens de fazer o quê?

M.- Somar mais 4.

Professora- Exatamente, ou seja, para chegar aos 300 (aponta para o quadro) tens de somar 4 ao 286 e ficas com 290. E agora? Para o 300?

M.- Espere.

Professora- M. pense com calma, nem que fiquemos aqui a tarde toda.

(...)

M.- Professora eu pensei...eu tinha 286, pus mais 4, deu 290, ponho mais 10 e dá 300.

Professora- Boa! $300=286+4+$ uma dezena, então $300=286+...$

M.- 14. Ah então posso fazer sempre assim?

Professora- Sim quando é para fazer cálculo mental pode utilizar sempre esta estratégia, de juntar unidades, dezenas ou centenas.

A M. sorriu e olhou em redor para os colegas. De seguida, foi mostrar o seu trabalho às colegas dizendo “Consegui, consegui, consegui, viram o que eu fiz?”

Diário de Campo n.º 12

24 de outubro, 2014

Na aula de Estudo do Meio a professora pediu que os alunos descrevessem, por escrito, a casa onde vivem.

Aproximei-me da B. e reparei que, contrariamente aos outros, só tinha escrito uma frase. “A minha casa é gira e alta.”. Li a frase em voz alta e a B. disse-me:

- Sim, é o que ela é. Está bom...

Estagiária- Não digo que não seja, mas a sua casa é só gira e alta? Mais nada?

B.- Sim é o que ela é, não sei o que escrever mais e... isto já chega...

Estagiária- Vá lá B., escreva mais alguma coisa, de certeza que tem mais para dizer da sua casa. Gostava imenso de saber mais sobre a sua casa.

A B. suspirou e encolheu os ombros.

(...)

B.- Ah Ana então, eu vou fazer-lhe uma visita guiada. A fingir, está bem?

Estagiária- Ótimo, que boa ideia, mas por escrito.

B.- Hm sim, então tenho de pensar. Eu já a chamo.

(...)

B.- Ana, pode vir aqui? É para ler o que escrevi. Então, eu vou apresentar a minha casa, mas isto ainda não está acabado. Isto é o tréilier.

Estagiária- Não percebi, é o quê?

B.- Tréilier, como se fosse antes de ver um filme, a fingir que é um filme, está bem?

Estagiária- Ah, o *trailer*! Mas que boa ideia, estou ansiosa.

Diário de Campo n.º 13

24 de outubro, 2014

Na aula de Estudo do Meio a professora pediu que abrissem o livro de fichas, mas que aguardassem pela explicação dela.

O D. puxou o livro para a sua frente, com muita calma e a bocejar.

Assim que reparou nas imagens alusivas ao circo ficou muito entusiasmado e empolgado. Foi preciso a professora pedir que fizesse silêncio.

O D. estava muito animado:

-Ah que fixe, olha só. O circo, eu já fui ao circo, fui muitas vezes, ver os palhaços, leões, malabaristas, mágicos...

Fui ter com ele e perguntei-lhe:

Estás feliz, com a ficha?

D.- Adoro o circo, a-do-ro!

Começou a fazer a ficha.

Professora- D. não comece, espere que eu quero ler com vocês e explicar primeiro.

D.- Não é preciso. (disse baixinho)

Reparei que tinha começado a ficha.

Professora- D. não comece.

O D. continuou a ficha.

A professora leu e explicou o que era para fazer. Entretanto, deu permissão para começarem a fazer a ficha. Pouco tempo depois o D. colocou o dedo no ar e disse:

Professora já acabei, já está!

Professora- Calma D., leia o que escreveu.

D.- Já li e li outra vez.

Como a professora não respondeu, o D. colocou o dedo no ar. Aproximei-me para ler o que tinha escrito. O D. tinha os exercícios todos corretos.

Diário de Campo n.º 14

24 de outubro, 2014

Uma vez que o teste de Português é já para a semana a professora decidiu conversar um pouco com os alunos sobre este.

Reparei que o M. colocou o dedo no ar, antes da professora começar a falar.

M.- Professora, o teste vai ser de cruzinhas ou para escrevermos?

Professora- O teste vai ter uma parte de escolha múltipla e outra de desenvolvimento, mas porque está tao interessado?

M.- Para saber professora. Mas a parte de escrevermos é sobre o quê?

Professora- Ah refere-se à composição? Mas M. isso não posso dizer, é batota...

M.- Mas assim como é que eu sei o que tenho de estudar?

Estagiária- Tem de estudar tudo o foi dado até agora.

M.- Sim. As cruzinhas é mais fácil, mas a composição tenho de pensar.

Estagiária- Sim mas não se preocupe que não sai nada que não tenham estudado.

M.- Não é isso Ana. É que...se a professora dissesse sobre o que é a parte de escrever eu estudava antes em casa.

Estagiária- Ah, o M. queria saber qual é o tema da composição para treinar antes em casa o que escrever, é isso?

M.- Claro, pode-me dizer professora?

Diário de Campo n.º 15

27 de outubro, 2014

Assim que a professora entrou na sala os alunos e eu começámos a rir, pois a professora se mostrou muito animada dizendo “Bom dia, bom dia, bom dia, a todos. Vamos lá começar este dia maravilhoso! Estão todos bem? Bora lá.”

O D., que estava ao meu lado, disse-me “Pois, a professora é mesmo assim, ela às vezes tem destas coisas, é feliz demais”.

Estagiária- Mas o que é que aconteceu?!

M.- Ah isto é normal.

D.- Ah nada aconteceu, ela é assim!

Estagiária- Ai é? Mas achas isso mau?

D.- Mau? Não, não, isto é bommmmm.

F.- Sim é bom!

Diário de Campo n.º 16

27 de outubro, 2014

A professora pediu ao A. que lesse a resposta que tinha escrito no seu livro de Português e, de seguida, disse:

- Muito bem, deu uma resposta completa, assim está correto, têm de se habituar a dar respostas completas. Mais alguém deu resposta completa à pergunta?

F.- Eu também dei uma resposta completa.

Professora- Mas diferente da do A.?

F.- Diferente sim, mas com a resposta igual.

L.- Eu também não respondi assim...

Professora- Ah já percebi, respondeu de maneira diferente, mas deram respostas completas, certo?. Então ouçam, vamos fazer o seguinte, vocês dizem-me as vossas respostas e eu escrevo no quadro as várias maneiras possíveis de responder a esta pergunta. Concordam?

A.- Mas depois qual é que copiamos para o livro?

Professora- A resposta que melhor compreenderem e vos faça mais sentido. Isso cada um pode escolher, o que eu quero é que vocês percebam que têm dar uma resposta completa. Não quero respostas como “Porque sim.”.

Diário de Campo n.º 17

28 de outubro, 2014

Numa conversa com a professora, apresentei a sugestão de criar o hábito nas crianças de nomear as coisas pelos nomes próprios, ou seja, limitar o uso de vocabulários como “tipo”, “cena”, “coisa”, “ya” e “bué”. A professora concordou e sugeriu que, para além disso,

incentivássemos a consulta do dicionário, cada vez que os alunos desconhecêssem o significado de uma palavra ou para descobrirem novas palavras.

Diário de Campo n.º 18

28 de outubro, 2014

Hoje foi o dia do teste de Português.

Assim que entraram na sala percebi que alguns alunos estavam nervosos, outros calmos, alguns roíam as unhas, outros mostravam-se confiantes.

Antes o teste a professora alertou:

- Quero avisar-vos de uma coisa: isto não é um jogo, eu não quero que façam o teste à pressa.

Não me interessa quem consegue acabar primeiro ou em segundo...

Entretanto, assisti a um diálogo entre a F. e o D.

D.- Ouviste? Estás a fazer muito rápido.

F.- Eu sou muito rápida, mas tenho isto bem.

D.- Não é um jogo F.

F.- Oh, está bem, mas eu já fiz e está certo.

D.- Vê lá vê lá.

F.- Ai, já disse que sei isto, eu sei, por isso é que sei que está bem. Deixa o meu teste e faz o teu.

Diário de Campo n.º 19

28 de outubro, 2014

Hoje no intervalo o M. ofereceu-me um chocolate.

Estagiária- Obrigada M., é o meu preferido!

M.- É bué bom.

Estagiária- Que querido. És muito generoso.

M.- Generoso? Mas eu partilhei consigo.

Estagiária- Sim, por isso mesmo.

M.- Ham? Mas quer mais?

Estagiária- Não, não obrigada.

M.- Então? Porque é que sou generoso?

Estagiária- Por me ter dado um chocolate.

M.- Um? Mas quer outro?

Estagiária- Não querido, obrigada.

M.- Mas eu não sou generoso. Até lhe estou a oferecer mais!

Estagiária- Sabes o que quer dizer generoso?

M.- Sim, é agarrado, não partilha com os amigos.

Estagiária- Não é isso, é o contrário.

M.- Ah! O quê? A sério? Então é quando partilha?

Estagiária- Ser generoso é uma pessoa que partilha as coisas com os outros, que dá mesmo sem esperar nada em troca, porque gosta de dar, é generoso.

M.- Ai a sério? Mas eu sempre achei que isso era mau e até chamei o V. de generoso! (risos)

Estagiária- Então agora já aprendeu.

M.- Estou baralhado. É que a vida toda achei que isso era uma coisa má. Vamos ver se eu percebi, então generoso é uma pessoa que dá aos outros, que dá coisas, não fica com elas só para ela, é uma pessoa que dá e isso.

Estagiária – Muito bem, é isso mesmo.

Diário de Campo n.º 20

28 de outubro, 2014

Como já é habitual, sempre que o N. está com dificuldades nas atividades a professora chama-o para o lado dela. (Relembro que o N. é um aluno com dificuldades educativas)

Professora- N. não estás a conseguir perceber o texto ou não consegues responder às questões?

N.- Não estou a perceber nada.

Professora- Então calma, vou-te ajudar de uma maneira diferente. Vais ver que depois percebes melhor o texto e consegues responder ao que perguntam.

Depois de ler várias vezes o texto com o N., a professora pediu-lhe que lesse a primeira questão e, juntos, procuraram pela resposta no texto. Quando encontrada, a professora pediu ao N. que a sublinhasse e que rodeasse com a mesma cor a respetiva pergunta.

O mesmo sucedeu para as outras perguntas.

Entretanto, a professora disse-me para ir ver o que o N. estava a fazer.

Fiquei admirada e feliz porque percebi que esta estratégia tinha surtido efeito, o N. já não pedia ajuda, pois estava a conseguir fazer tudo sozinho.

Quando o N. reparou que a professora e eu estávamos atrás dele a ver o seu trabalho sorriu e disse “Não preciso de ajuda!”

Diário de Campo n.º 21

28 de outubro, 2014

Hoje a professora lançou um desafio de matemática.

“Qual é o número, da reta numérica, que está à mesma distância do 250 e do 300?”

Assim que acabou de informar que era um desafio, alguns alunos exclamaram “yes”, aparentando terem gostado da ideia.

Após ter escrito a pergunta no quadro a professora disse:

- Um desafio para vocês! Vamos lá... Desafio-vos a encontrar a resposta.

Observei e achei curioso o comportamento de alguns alunos.

F.- Yes, adoro desafios. (colocando os braços no ar)

D.- Ah boa, um desafio.

A.- Gosto disso, vamos lá.

L.- Ana adoro desafios. (irrequieta na cadeira)

Estagiária- Sim? Porquê?

L.- Gosto, e gosto ainda mais quando são de matemática.

F.- Eu gosto muito porque faz-me pensar.

Estagiária- E tu M.?

M.- Eu gosto de descobrir as respostas, é tipo um quebra-cabeças.

D.- Xiu vá agora deixem-me pensar.

Diário de Campo n.º 22

29 de outubro, 2014

Visto que o D. tem apresentado algumas dificuldades na escrita de certas palavras, particularmente algarismos, sugeri que escrevesse várias vezes os respetivos, para que aprendesse definitivamente como se escreve.

No momento, o D. respondeu-me “Não é preciso, eu depois aprendo”.

Hoje de manhã, assim que entrou na sala o D. entregou-me um papel e foi-se sentar.

Na hora do recreio o D. veio, muito animado e ansioso, perguntar-me se já tinha visto o papel.

Percebi que algo se passava e abri o papel com ele.

Tal espanto foi o meu quando vi que o D. tinha escrito, inúmeras vezes, as palavras que eu tinha alertado que ele ainda tinha dificuldades em escrever!

D.- É eu...pronto pensei nisso e perguntei à mãe se podia ajudar-me.

Estagiária- Mas foi a mãe que lhe pediu para escrever isto?

D.- Não, não... eu é que lhe disse... e ela perguntou para que era e eu contei que a Ana tinha dito que era melhor para aprender. Antes disto...quando estava a fazer os trabalhos me enganei a escrever este número e lembrei-me de ti. Mas fui eu que pensei nisto, a mãe ajudou-me a corrigir.

Estagiária- E achou que era melhor aprender de uma vez por todas?

D.- Sim, mas eu agora queria que escrevesse aqui os números e eu escrevo bem para veres.

Escrevi os algarismos no papel e entreguei-lho.

Já na sala, o D. entregou-me o papel onde, para orgulho dos dois, estava tudo bem escrito.

Ao ouvir a conversa, a B. disse “Boa agora mereces um rebuçado”, ao que para meu orgulho o D. lhe respondeu “Eu não fiz isto para comer um rebuçado”.

B.- Então?

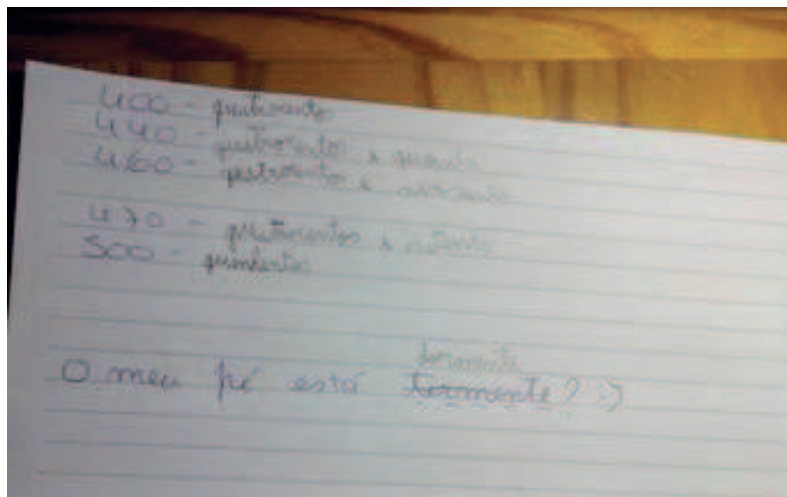
D.- Foi para aprender, a escrever estes números.

Observações

Quando aconselhei o D. a escrever as palavras que ainda não sabia este desvalorizou o pedido e respondeu que depois aprendia. Fiquei um pouco triste porque pensei que o D. estava desinteressado ou desmotivado para essa aprendizagem.

Ao abrir a folha, o meu coração encheu-se de alegria e orgulho, pois o D. tinha reconsiderado o meu conselho. Ao perguntar-lhe se tinha sido a mãe que lhe tinha dito para escrever, o D. garantiu-me que tinha feito o trabalho por iniciativa e vontade própria.

O momento mais inesperado foi quando a B. interveio para sugerir que lhe desse um rebuçado pelo trabalho realizado e o D. o nega imediatamente.



Diário de Campo n.º 23

29 de outubro, 2014

Hoje foi o dia do teste de matemática.

Logo de manhã, a C. foi mostrar à professora o que tinha estudado ontem.

A professora valorizou bastante e mostrou-se orgulhosa. No entanto, também aproveitou para explicar à C. (e à turma) que a motivação para o estudo não deveria surgir, somente, na véspera do teste, ou seja, os alunos não deveriam estudar apenas para ter sucesso nos testes.

Diário de Campo n.º 24

29 de outubro, 2014

Na aula de matemática a professora sugeriu que os alunos realizassem os exercícios autonomamente, o que gerou motivação da parte dos mesmos. Estes revelaram uma reação positiva, relativamente ao facto da professora ter proporcionado um momento de aprendizagem autónoma. A maioria dos alunos mostrou entusiasmo e empenho na realização dos exercícios. É de realçar que quase todos os alunos conseguiram concluir os exercícios mas, mais importante, foi o facto dos alunos não terem desistido, mesmo aqueles que não conseguiram concluir os exercícios.

Diário de Campo n.º 25

30 de outubro, 2014

Hoje, no recreio, dois alunos estavam a conversar sobre o teste de matemática. Intervim, sentando-me ao pé deles.

Estagiária- Acho que ainda não vos perguntei como é que vos correu o teste de ontem, correu-vos bem?

G.- A mim correu bem.

Estagiária- E a ti T.?

T.- Hm, não sei bem...

G.- Eu tenho a certeza que tenho excelente.

T.- Como é que sabes?

G.- Oh porque eu estudei muito e saiu tudo o que estudei...Eu acho que tenho um excelente.

T.- Nunca se sabe...

Estagiária- E tu T., o que achas do teu?

T.- É assim, eu tenho positiva, acho que correu bem para isso, mas também acho que podia ter feito melhor.

Estagiária- Podia ter corrido melhor é? Sentes isso?

T.- Sim, mas não tenho negativa.

G.- Nunca se sabe.

T.- Sei sim, eu sei que sim...que tenho positiva. Mas podia ter mais positiva ainda!

Estagiária- Mas acha que o teste foi difícil?

T.- Não, eu é que não estudei tudo.

Diário de Campo n.º 26

30 de outubro, 2014

Após o término de uma ficha de matemática, os alunos pediram para iniciar outra atividade, à sua escolha, ao que a docente permitiu. A maioria dos alunos escolheu desenhar na sebenta.

O D. estava visivelmente entusiasmado a fazer o seu desenho.

Aproximei-me e perguntei-lhe se gostava de desenhar.

D.- Gosto...muito. Se a professora me deixasse, estava sempre a desenhar.

Estagiária- E tu F., gostas de desenhar?

F.- Eu sim. Gostava que a professora deixasse desenhar mais vezes.

Diário de Campo n.º 27

30 de outubro, 2014

No decorrer de uma ficha de estudo do meio o G., o T. e a M. foram os primeiros a terminar.

A professora pediu que aguardassem pelos colegas e autorizou-os a desenhar na sebenta. O G. mostrou-se um pouco descontente.

G.- Ana não me apetece desenhar.

Estagiária- Não? Prefere ler o seu livro?

G.- Hm, não.

Estagiária- É que os colegas ainda estão a fazer a ficha.

G.- Posso ajudá-los?

Estagiária- Quer ajudar?

G.- Sim, eu já fiz a minha e sei explicar. Posso?

Estagiária- Vamos perguntar à professora, mas acho que...

Nem tive tempo de dizer mais nada pois o G. “saltou” da cadeira e foi ter com a professora.

G.- Professora, eu já acabei a minha ficha e não me apetece desenhar. Posso ajudar alguém a fazer a ficha?

Professora- Sim, pode. Mas é para ajudar, não é para brincar pois não?

G.- Não, não. É mesmo para ajudar.

Professora- Pode ajudar a M.

(...)

Estagiária- Então M. está a conseguir fazer a ficha?

M.- Sim.

Estagiária- Precisa de ajuda?

M.- Não obrigada, o M. está a ajudar-me.

Diário de Campo n.º 28

31 de outubro, 2014

A turma estava a fazer uma ficha de Estudo do Meio em que o objetivo era identificar a quantidade de dias dos meses do ano.

Visto que a maioria dos alunos ainda não sabia, a professora utilizou uma estratégia diferente, para que os alunos aprendessem – uma mnemónica para aprender os dias dos meses do ano consoante os nós dos dedos das mãos.

Em conjunto, todos fechavam as mãos, olhavam para os nós dos dedos e iam dizendo os dias dos meses.

Foi uma forma diferente de ensinar este tema, que facilitou a aprendizagem.

Até à conclusão da ficha, todos os alunos recorriam aos dedos para realizar os exercícios.

N.- Agora não me engano, afinal não é tão difícil.

L.- Assim é mais fácil, já sei isto tudo.

L.- Professora essas coisas são boas para aprendermos, podíamos inventar outras para aprender as outras coisas.

Diário de Campo n.º 29

31 de outubro, 2014

Numa conversa no recreio a B. mostrou curiosidade em perceber o que era o Halloween, mesmo depois da explicação anterior da professora.

Expliquei-lhe novamente o que era, mas a B. não estava satisfeita e continuou a fazer imensas perguntas.

A conversa durou algum tempo.

No final da conversa, quando lhe perguntei se tinha percebido tudo, a B. respondeu-me:

Sim agora eu percebi, mas não sei porque é que ninguém me explicava o que era.

Estagiária- Mas a professora explicou hoje e os colegas também já tinham explicado algumas coisas.

B.- Sim mas eu tinha dúvidas e não estava a perceber algumas coisas na minha cabeça. A mãe diz que é anti Bíblia, o pai não sabe dizer e aqui na escola não explicam tudo, porque não há tempo, então queria perceber.

Diário de Campo n.º 30

3 de novembro, 2014

Hoje duas alunas estavam muito conversadoras. Depois da professora e eu termos pedido várias vezes que parassem de conversar, a professora dirige-se à “Árvore do comportamento” e retira as laranjas da árvore.

Reparei que as respetivas alunas, ao verem os seus nomes no tronco da árvore, pararam imediatamente de falar, olharam para a professora e baixaram os olhos, no entanto, não realizaram os exercícios, tendo ficado visivelmente tristes e desmotivadas.

Diário de Campo n.º 31

3 de novembro, 2014

Antes da professora pedir que abrissem o manual de Estudo do Meio informou que iria começar a lecionar uma matéria nova. Conversou com os alunos sobre o que iriam aprender futuramente e quais os objetivos que pretendia atingir. Seguidamente, pediu que abrissem os manuais, onde os alunos observaram as imagens e leram as informações relativas à nova matéria.

Foi uma conversa breve e simples mas, considero que esta informação e contextualização de aprendizagens futuras, é imprescindível.

Os alunos ficaram, não só informados sobre o que iriam aprender, como também muito animados, interessados e com uma enorme motivação para começar este novo capítulo.

Foi a primeira vez que presenciei um momento destes num estágio e que me fez refletir para a importância da pré-informação e contextualização dos conteúdos, especialmente, por ter despertado uma motivação nos alunos.

Diário de Campo n.º 32

3 de novembro, 2014

Hoje a professora afirmou aos alunos que gostava de exercitar a escrita destes e questionou-lhes qual o melhor método para o fazer. A grande maioria dos alunos pediu à professora para fazerem um “Oíço e Escrevo”, ou seja, um ditado.

A professora aceitou ao pedido, indo ao encontro dos interesses e vontades dos alunos, para satisfação destes.

Diário de Campo n.º 33

5 de novembro, 2014

Na aula de matemática a professora escreveu quatro contas no quadro e pediu aos alunos que as resolvessem no caderno.

A professora ainda nem tinha acabado de escrever as contas quando o D. disse para o V.:

Oh isso é fácil, eu não acredito. Eu já fiz e de cabeça vê lá... Mais fácil é impossível.

V.- Então ainda bem, assim já sabes.

D.- Oh boa...mas isto é fácil, fácil, fácil...

Estagiária- Vá lá D. copia as contas para o caderno. Se achas que são fáceis quer dizer que já as sabes fazer certo? Ainda bem que já aprendeste, mas há colegas que ainda estão a aprender.

D.- Sim, mas isto assim não tem piada nenhuma.

Estagiária- Não tem piada?

D.- Não, isto já sei fazer, não vou aprender nada, até porque é fácil.

Pouco tempo depois o D. chama-me para ir corrigir as contas. Reparei que estava tudo correto e pedi que fosse mostrar à professora.

Como estava tudo correto, o D. tornou a sentar-se, e começou a rabiscar num papel.

Estagiária- Mostraste à professora D.?

D.- Sim ela disse para me sentar e esperar um bocado que já ia dizer o que era para fazer.

Estagiária- Queres que te escreva outras contas?

D.- Sim, boa ideia, a Ana escreve. Ah mas eu não quero contas assim, como essas. Não quero... fáceis.

Escrevi duas contas numa folha e, rapidamente, o D. chamou-me.

D.- Ana tem de ser mais difícil, assim também foi fácil.

Estagiária- D. também não te vou dar contas muito difíceis porque vocês ainda não aprenderam, deixa-me pensar noutras menos fáceis.

D.- Pensa bem.

O D. estava visivelmente entusiasmado, ansioso e motivado para os exercícios. Escrevi novamente outras contas, ao que ele, insatisfeito, me tornou a pedir “mais difíceis”. Decidi escrever duas contas um pouco mais complexas.

Algum tempo depois, notei que o D. tinha afastado a folha e que estava cabisbaixo.

Estagiária- Então D.?

D.- Já desisti, não quero mais contas nenhuma.

Estagiária- Mas tens dúvidas nestas contas? Eu ajudo...

D.- Não é preciso, eu não consigo.

Estagiárias- Não são assim tão difíceis, tens é de pensar um pouco mais. Disseste-me várias vezes que não querias contas fáceis.

D.- Boa, isso não é fácil, nem difícil, isso é impossível! Não consigo...

Diário de Campo n.º 34

6 de novembro, 2014

Após três semanas de estágio reparei que há, particularmente, uma aluna que se tem mostrado extremamente motivada para a aprendizagem que ocorre ao longo do dia.

Destaco não só o interesse/curiosidade, o entusiasmo e a vontade própria em aprender mas, principalmente, a ânsia, a satisfação, o orgulho e o sentimento de competência que esta apresenta após as aprendizagens.

Inicialmente, ficava muito contente e admirada com a motivação da F., mas com o passar do tempo fui-me apercebendo que esta motivação não deve ser demasiado “alimentada”.

Muitas das vezes a F. acaba por prejudicar a aula, no sentido em que está constantemente a interromper a professora para responder às questões, coloca sempre o dedo no ar (mesmo quando lhe é pedido que não o faça), responde mesmo quando não é a sua vez, fica descontente e amua quando não lhe é dada a palavra, quando alguém dá uma resposta errada ela critica (como se a resposta fosse óbvia), coloca questões repetidas (mas formuladas de maneira diferente) só para poder participar na conversa, não tem paciência para os colegas que julga que não são tão “competentes” como ela, vangloria-se várias vezes, disponibiliza-se para tudo o que é pedido (por qualquer pessoa) e mostra-se triste (e por vezes até zangada) quando lhe negam.

Embora considere que a motivação seja relevante e imprescindível para o processo de aprendizagem, penso que a F. demonstra uma motivação extraordinária, excessiva, capaz de ser prejudicial.

Hoje, no decorrer de uma ficha, cada vez que a F. se apercebia que ninguém sabia as respostas das questões, pedia para responder. A certa altura a F. começou a responder às questões em voz alta, não dando hipótese a mais ninguém de responder.

A professora interveio:

F. já lhe pedi, tantas vezes, para não responder quando eu não peço. Já lhe disse que dou aulas a uma turma, não é só à F., portanto, não pode estar sempre a responder. Eu vi que tinha o dedo no ar, mas não lhe dei autorização para responder, por isso, não responde. É preciso eu explicar isto quantas vezes F.?

F.- É que eu vi que mais ninguém sabia a resposta e então eu sabia...

Professora- Eu sei que sabe, mas tem de dar oportunidade aos outros, nem os deixa pensar! Respeite os colegas e a mim. Percebeu?

F.- Sim...

Um tempo depois, a F. voltou a responder a uma questão, interrompendo o colega.

Diário de Campo n.º 35

7 de novembro, 2014

Na sequência do que escrevi no diário de ontem, realço que a F. tornou a interromper o colega para responder à questão que a professora tinha feito.

A professora chamou-a à atenção, pedindo que não voltasse a interromper os colegas quando esta lhes coloca questões. Como consequência, a professora dirigiu-se à “Árvore do comportamento” e retirou a laranja da F. da árvore.

Reparei que a F. baixou a cabeça, olhou para a professora e pediu desculpa. No entanto, a professora não recolocou a sua laranja na árvore, o que fez com que a F. começasse a chorar e não concluísse as tarefas.

Diário de Campo n.º 36

7 de novembro, 2014

Hoje na aula de Estudo do Meio a professora pediu que realizassem uma ficha, alertando “Essa ficha é fácil, faz-se em 10 minutos, (...) vamos lá a despachar.”

F.- Professora mas é para depois fazermos o quê?

A.- Porque é que é em 10 minutos?

M.- Ham? Só 10?

Professora- É para fazerem a ficha, eu só disse isso porque é muito fácil e rápido, faz-se em pouco tempo, vamos lá, página 45.

Os alunos abriram rapidamente os livros e começaram a fazer a ficha.

(...)

M.- Não estou a perceber o que é para fazer nesta.

L.- Onde?

M.- Nesta pergunta aqui.

L.- Ah isso é para descobrires palavras com as letras que te dão. Olha copia daqui. (apontando para a sua ficha)

(...)

M.- E o que quer dizer isto? (apontando para uma palavra)

L.- Não sei, mas vá despacha-te.

M.- Ai mas é que assim eu não percebo.

Observações

Estabelecendo um tempo limite, o comportamento dos alunos foi diferente daquele que costumo presenciar. O principal objetivo da atividade passou a ser a rapidez, ou seja, ver quem é que acabava primeiro a ficha.

A meu ver, julgo que a partir do momento em que a professora impôs um tempo para que realizassem a ficha, os alunos passaram a prestar mais atenção ao tempo que despendiam e não à aprendizagem.

Analisando a conversa, destaco que, inicialmente, a L. até estava motivada para a aprendizagem (querendo perceber o que era para fazer e aprender o significado das palavras), contudo, como foi imposto um tempo, o importante era despachar e a sugestão da M. foi que ela copiasse por ela, porque assim era mais rápido.

Diário de Campo n.º 37

10 de novembro, 2014

O M. é um aluno com algumas dificuldades a matemática e a F. é uma aluna que, para além de apresentar grande facilidade a matemática, gosta de ajudar os outros.

M.- Eu não percebo nada.

F.- Não percebes o quê M.?

M.- Não sei como isto se faz. Eu fiz as contas, mas a professora disse que não era assim, então... não sei.

F.- Ah mas isso é fácil Queres ajuda?

M.- Sim.

F.- Eu ensino e tu fazes.

M.- Sim.

F.- Então eu explico e depois dizes-me se percebeste e depois fazes e depois eu corrijo, ok?

M.- Sim.

Diário de Campo n.º 38

11 de novembro, 2014

Numa aula de português, a professora pediu que fizessem uma cópia de um texto, para que treinassem, para o ditado de amanhã.

G.- O quê? Mas eu já fiz isso ontem.

Professora- Onde?

G.- Em casa, com a mãe.

Professora- Então, treina novamente, não faz mal nenhum.

G.- Eish mas outra vez? Que seca...

(...)

G.- É que eu já fiz em casa. A mesma cópia outra vez? Não me apetece. Eish... não me apetece nada.

Professora- G. pode começar, vá.

G.- Que seca!

Realço que o G. não concluiu a cópia.

Diário de Campo n.º 39

12 de novembro, 2014

Hoje foi um dia diferente: os alunos participaram no corta-mato da escola.

Ao chegarem à escola, a professora sugeriu registar o que se tinha sucedido hoje, visto ser um dia especial.

Todos os alunos concordaram e pediram à professora para realizar um registo por escrito em conjunto, ao que esta consentiu.

A construção do texto foi feita maioritariamente pelos alunos, sendo que a professora apenas ajudou na construção frásica.

É de realçar que a turma estava animada e motivada para esta atividade.

Diário de Campo n.º 40

13 de novembro, 2014

Hoje na aula de matemática a professora estava a relembrar a classe das unidades. Escreveu o número 135 no quadro e perguntou ao N.:

Qual é o algarismo das unidades?

N.- É o 1.

Professora- N. não. Pense antes de falar. Há quanto tempo ensino a classe das unidades?

N.- Não sei.

Um tempo depois, a professora escreveu o número 203 no quadro e voltou a perguntar ao N. qual era o número das unidades, sendo que este respondeu, rapidamente, “Eu não sei.”

Professora- N. eu sei que sabe, vamos lá ver então... Como é que eu lhe vou explicar isto outra vez... N., vamos fazer aqui uma brincadeira. A classe das unidades é como se fosse uma casa, está a imaginar uma casa? Só que esta casa é pequena, porque só tem três quartos – o quarto das unidades (escreve no quadro) que é o da direita, o quarto das dezenas (escreve no quadro) que é o do meio e o quarto das centenas (escreve no quadro) que é o da esquerda. Só há três quartos e estão por esta ordem, unidades, dezenas e centenas. Repita comigo “unidades, dezenas, centenas.” (O N. repetiu algumas vezes). Pronto, estes são os nomes dos quartos “unidades, dezenas, centenas” e no quarto das unidades só dormem as unidades, no quarto das dezenas só dormem as dezenas e no quarto das centenas só dormem as...

N.- As centenas.

Professora- Ótimo, então vou pensar noutro número para dizer, pode ser o 391.

N.- Um unidades, nove dezenas e três centenas. Fácil...

Professora- Uma unidade porque só tem uma, nove dezenas e três centenas. Muito bem!

Diário de Campo n.º 41

13 de novembro, 2014

Na aula de Estudo do Meio os alunos estavam a fazer uma ficha em que um dos objetivos era o preenchimento dos dias e meses em que os alunos fazem anos. Ao invés de ser a professora a ditar para que os alunos escrevessem, decidiu propor à turma uma outra maneira:

Em vez de ser eu a ditar tudo vamos fazer o seguinte, vejam lá se concordam, senão sugerem outra maneira. À vez, cada um de vocês vai dizer em voz alta a vossa data de nascimento e assim vão preenchendo a ficha.

M.- Professora também podíamos ir ver o cartaz das datas.

F.- Boa ideia, também podemos ir e assim cada um dizia uma data.

A professora aprovou a sugestão dos alunos e deu hipótese a todos de consultar o cartaz das datas de nascimento.

A realização desta ficha careceu de mais tempo do que o habitual mas foi bastante mais enriquecedora e animada, os alunos estavam entusiasmados e motivados para esta atividade.

Diário de Campo n.º 42

14 de novembro, 2014

Normalmente, costumo andar pela sala para observar e ajudar os alunos. Desde o início do estágio que reparo que sempre que fico ao lado de um aluno e observo o seu trabalho este fica um pouco nervoso, por vezes envergonhado, começa a olhar para mim e deixa de fazer o seu trabalho.

Inicialmente pensei que ele tivesse dificuldades nas tarefas e que precisasse de ajuda, mas ao longo do tempo apercebi-me que o T. é uma pessoa calma e tímida, é um aluno muito inteligente, motivado e empenhado em tudo o que faz. Para além disso, é um aluno que poucas vezes se engana no que faz, ou seja, os seus exercícios estão quase sempre corretos.

Ora, à medida que o fui conhecendo, percebi que a minha presença o afetava sempre que me aproximava e, conseqüentemente, ele deixava de fazer os exercícios porque se desconcentrava (julgava eu). A minha dúvida era porque é que ele reagia de tal forma sempre que eu me aproximava.

Hoje, quando me aproximei dele, decidi ficar mais tempo do que o usual. O T. parou de fazer o que estava a fazer e começou a olhar para mim de lado e a esfregar as mãos. Estava visivelmente desconfortável e envergonhado. Um tempo depois perguntei-lhe:

- Então T. continua o exercício. Estás com dúvidas?

O T. não respondeu.

Estagiária- Está tudo bem T.?

T.- Sim.

Estagiária- Então mas estás sem fazer nada, continua o exercício querido.

O T. permaneceu imóvel.

Baixei-me e perguntei-lhe:

T.- Está tudo bem? Precisas de ajuda?

O T. não respondeu.

Estagiária- Queres que volte depois T.?

T.- Sim, quero.

Estagiária- Está bem, mas diz-me uma coisa, está tudo bem?

T.- Sim, não preciso de ajuda. É só que assim não consigo fazer.

Estagiária- Não consegues?

T.- Não, eu não gosto quando ficam a ver-me, assim ao meu lado.

Observações

Sentindo-se controlado, em pressão, constrangido, avaliado, o T. fica visivelmente incomodado, a sua vontade e interesse diminuem, até que deixa de trabalhar.

Diário de Campo n.º 43

18 de novembro, 2014

Ao longo deste estágio tenho observado que alguns alunos recorrem, frequentemente, ao dicionário para consultar palavras que desconhecem.

As crianças que o fazem mostram iniciativa, vontade e motivação própria para aprender o significado das palavras e apropriarem-se de novos vocabulários.

Diário de Campo n.º 44

20 de novembro, 2014

Após a professora ter pedido a atenção da turma, pois ia resumir alguns conteúdos importantes já lecionados, reparei que a C. abriu rapidamente o seu caderno e, de vez em quando, ia tirando notas.

Aproximei-me e deixei que esta terminasse de escrever, depois perguntei o que esta estava a escrever.

A C., um pouco nervosa disse:

Eu sei que não se pode escrever mas é que... eu escrevi só algumas coisas para depois estudar.

Estagiária- Calma querida, não estou a dizer que fez mal, já sabe é que eu sou curiosa.

C.- Ah eu estava só a escrever o que a professora disse, sobre a matéria.

Estagiária- Muito bem. Posso perguntar porquê?

C.- Então Ana, para depois estudar em casa, isto aqui ainda não sei.

Estagiária- Ah muito bem C., sim senhora.

Diário de Campo n.º 45

21 de novembro, 2014

Estava com um grupo de alunas sentada no banco do recreio quando olhei para o céu por uns momentos. Reparei que a L. estava a olhar para mim, muito atentamente e um pouco confusa. Olhei para ela e sorri.

L.- Ana porque estás a olhar para o céu?

Estagiária- Estava só a olhar, não é por nada de especial.

L.- Mas tanto tempo? Pensei que estavas a ver alguma coisa. Sabes, eu às vezes também olho para o céu (...) e não percebo... porque é que às vezes é azul e quando está de chuva é cinzento claro ou escuro e outras vezes é preto?

Estagiária- Que boa observação.

L.- Podíamos descobrir isso Ana.

Estagiária- Pois podemos!

L.- Vou ver em casa nos livros, ou se a mãe sabe, ou posso ir ver no computador, se a mãe deixar.

Estagiária- Boa ideia, vamos as duas pesquisar.

L.- A que descobrir primeiro diz à outra.

Estagiária- Mas já agora, porque achas que o céu muda de cor?

L.- Eu sei que é por causa do sol e da lua. Mas não sei explicar as cores.

Estagiária- R. o que achas da resposta da L.?

R.- A Terra anda à roda e depois muda de cor.

Estagiária- Mas o que achas da resposta dela?

R.- Qual?

Estagiária- Não ouviste?

R.- Ai não, estava a pensar, o que disseste?

Estagiária- L. diga lá outra vez sff que o R. estava distraído.

L.- Ai... Eu disse que é por causa do sol e da lua. Só não sei explicar as cores. Sabes?

R.- Ah. Hm...eu acho que é isso. É por causa do sol e da lua, mas as cores...eu não sei.

L.- Pois... Se o sol é amarelo, como é que o céu é azul? E se a lua é branca, como é que o céu é preto?

Diário de Campo n.º 46

24 de novembro, 2014

O dia começou com uma dúvida e curiosidade de uma aluna. Assim que chegou à sala, a professora perguntou à L. se tinha levado o dinheiro para a visita de estudo, ao que ela, um

pouco triste, respondeu que a mãe não tinha, só tinha uma nota (entregando à professora uma nota de 20€).

Professora- Não tem? Então mas 20€ não chega?

L.- Não, então mas são 13€ não é? Não dá, não é?

Professora- Porque é que dizes que não dá?

L.- Ela deu-me uma nota e disse que só tinha isto. Eu disse que era 13, mas ela disse que não tinha outra nota... não me disse mais nada e não percebi.

A professora pediu ajuda à turma para explicar à L., porém, visto que alguns alunos também não estavam a perceber, decidiu adiar o que ia fazer e explicar a todos.

Professora- Então vamos lá ver uma coisa, a visita custa 13€ certo?

L.- Sim. Então e quanto é isto? Não estou a entender na mesma.

A professora espalhou as moedas e notas que tinha no saco. Assim que o fez despertou grande interesse e entusiasmo por parte da turma.

Professora- Olhem todos para aqui. Quero que todos percebam, porque isto é super importante para a vossa vida, vão encontrar este tipo de problemas todos os dias e vão ter de saber resolver. L. tu vais conseguir perceber isto que é muito fácil, está bem?

L.- Sim...

Professora- A tua mãe deu-te uma nota de 20€ e a visita custa 13€. Então a mãe da L. deu dinheiro a mais do que eu pedi para a visita, vamos ver porquê. 13 é menor que 20 certo? Então vamos ver quanto é que vai de 13 a 20, vai usando aqui as notas e moedas, vamos com calma.

L.- Uma nota de 10+ 3 moedas de 1. 13+1 moeda dá 14, +1 dá 15.

Professora- 15€ chega?

Turma- Não.

L.- Ainda falta. 15. 15+1 dá 16, +1 dá 17, +1 18,+1 19, +1 dá 20.

Professora- Então quando deu a mais?

L.- Já me perdi.

Professora- Tinha 13, adicionou quanto para chegar aos 15?

L.- 2.

Professora- E agora como pode fazer sem ser de 1 em 1 L.?

L.- Ah, espere, não diga. 13+2 dá 15. 15+5 moedas dá 20. (...) 2+5 dá 7.

Professora- Exato 13+7 dará 20?

L.- (...) Dá. É 7.

Professora- Percebeu?

L.- Sim.

A professora guardou algumas moedas e notas e pediu que refizesse as contas.

L.- Uma nota de 10+ 3 moedas de 1 dá 13. Agora só tem uma moeda de 2, então dá 15. Oh e agora? Só tem mais duas moedas de 2.

Professora- O que tem mais aqui? Pense.

L.- Mais uma nota de...5. Então, 15, mais uma nota de...5. 15+5 dá...20!

Professora- Muito bem então 13, que é quanto custa a visita. E quanto é que é até 20?

L.- Tenho 7 a mais. Ah 7 é o troco. Ahhhh.

Professora- L. foi capaz de resolver isto sozinha.

L.- Pois fui! Logo vou contar à mãe, ao pai, ao mano e à mana e a todos!

Diário de Campo n.º 47

25 de novembro, 2014

Após lerem um texto sobre o “Natal”, alguns alunos colocaram o dedo no ar para partilhar histórias pessoais sobre o tema alusivo. A partilha de histórias de alguns fez com que quase toda a turma colocasse o dedo no ar.

Professora- Bom vamos fazer aqui uma coisa. Já percebi que todos têm a necessidade de partilhar as vossas histórias com os colegas e que estão interessados em ouvi-las. Portanto o que eu proponho é: quem quiser falar sobre o seu Natal, à vez, pode falar. Que acham?

Quase em uníssono, a turma respondeu que sim.

Diário de Campo n.º 48

25 de novembro, 2014

A professora e eu estávamos a escrever palavras no quadro, para que posteriormente os alunos mencionassem os respetivos antónimos.

O P. e o G. mostraram-se muito pensativos e atentos ao que estávamos a fazer.

Como não nos lembrávamos de mais palavras parámos de escrever.

De repente o G. intervém exclamando que ainda podíamos escrever “(...) muitas muitas mais palavras!”. Como lhes pedi ajuda o P. e o G. começaram a dizer inúmeras. Ao ouvir isto a professora e eu ficámos muito contentes, pois percebemos que os alunos tinham estado a pensar e até a escrever algumas palavras no caderno para nos ajudarem.

Diário de Campo n.º 49

25 de novembro, 2014

Hoje dois alunos entraram em conflito (físico e verbal) no recreio devido ao incumprimento de regras no jogo de futebol.

Visto que o desentendimento não ficou resolvido entre os alunos, assim que entraram na sala, estes foram contar à professora o sucedido.

Antes de conversar com os alunos a professora questionou se queriam resolver o assunto dentro ou fora da sala, ao que os alunos responderam “Pode ser aqui”.

Seguidamente, a professora ouviu os alunos (à vez) e só depois é que falou com eles, fazendo-os refletir adequadamente no problema, tirar ilações do que se passou, pondo cada um “na pele” do outro para avaliar a correção dos comportamentos, perguntando-lhes pelas consequências das suas ações e, por fim, levando os alunos a refazer os laços de amizade.

A existência de conflitos que levam os alunos a recorrer à professora não é muito frequente, geralmente os alunos desta turma conseguem resolver os problemas por eles próprios. No entanto, quando necessitam da ajuda da professora, esta tem o cuidado de perguntar se os alunos querem falar à frente dos colegas ou em particular. Seguidamente, a professora ouve os alunos (à vez) sem intervir e dando-lhes o tempo necessário. Só depois é que intervém, com calma, levando os alunos a fazer uma introspeção do que ocorreu e a retirar ilações da ocorrência.

Diário de Campo n.º 50

26 de novembro, 2014

Logo pela manhã a M. entra no colégio e diz-me, toda entusiasmada, que tem uns trabalhos para me mostrar. A sua mãe explicou-me que a M. lhe pediu para a ajudar e que estiveram as duas ontem a estudar bastante, alertando-me que não teve tempo de os corrigir e pedindo-me que o fizesse.

No intervalo a M. mostrou-me o que tinha feito.

M.- Isto foi um trabalho que eu fiz antes de ontem e ontem, porque tu disseste que tinha de estudar mais isto.

Estagiária- Deixa-me ver...fizeste com a mãe?

M.- Eu só lhe pedi para me escrever as contas e depois fiz sozinha.

Estagiária- Uau! M. tantas contas! Tu estudaste imenso.

M.- Sim eu nem vi TV.

Olhei para o bloco de folhas e fiquei maravilhada. A M. tinha estado a estudar o algoritmo da adição.

Estagiária- M. estou tão orgulhosa, olha bem para isto.

M.- Eu agora já sei fazer muito bem. Algumas o pai corrigiu, outras a avó, mas falta corrigir estas.

Estagiária- Pelo que vejo está tudo correto. Mas mais importante que isso, aprendeste como se faz?

M.- Sim, até nem é difícil.

Estagiária- Pois não, tens razão. Tu é que não estavas a perceber muito bem não era?

M.- Sim.

Estagiária- Muito bem M., fico muito contente por teres feito isto, espero que tenhas aprendido. Tal como a professora diz “Quem se esforça, aprende!”

Segundo a sua mãe, a iniciativa para esta aprendizagem partiu da M. que, por livre decisão e vontade própria optou por exercitar o algoritmo da adição.

Diário de Campo n.º 51

26 de novembro, 2014

Ontem os alunos aprenderam o que é o antónimo.

Hoje, na hora do recreio, alguns estavam à minha espera.

B.- Ana, estávamos aqui à tua espera para jogar um jogo.

Estagiária- Boa, gosto de jogos, querem jogar ao quê?

M.- É um jogo especial.

P.- É o jogo dos antónimos.

Estagiária- Dos antónimos?! Boa, são as palavras que aprendemos?

T.- Sim. Vamos ver quem é que sabe mais.

G.- Vamos sentar aqui. É assim, cada um diz uma palavra e os outros têm de pensar e conseguir dizer o antónimo dessa palavra.

Confesso que não estava à espera desta atividade, apesar de ter ficado feliz. Percebi que os alunos estavam bastante entusiasmados com esta aprendizagem e interessados em conhecer mais antónimos.

Realço que este jogo foi planeado e sugerido pelas crianças e que resultou numa grande aprendizagem, tanto para eles como para mim!

Diário de Campo n.º 52

27 de novembro, 2014

Hoje na aula de matemática aproximei-me da F. e observei que tinha os exercícios todos corretos, no entanto, pedi-lhe para rever o que tinha feito. Muito surpreendida, a F. afirmou que estava tudo certo. Pedi-lhe novamente que revesse o seu trabalho e fui ajudar um aluno. Um tempo depois a F. chama-me:

F.- Ana, estava a falar a sério ou a brincar?

Estagiária- Estava a falar a sério. Já reviu tudo?

F.- Sim já fiz as contas todas e estão certas, não sei onde está o erro!

Estagiária- O erro? Mas eu não falei em erros, disse para rever o que tinha feito.

F.- Ah sim as contas estão bem.

Estagiária- Sim, mas não é só isso... Deixe-me ver, explique-me como fez este exercício.

F.- Então fiz este mais este e deu isto.

Estagiária- Sim, mas como pensou?

F.- Como pensei? Ai isso... isso, já não sei...

Estagiária- Quer ver que temos um grave problema, a F. ficou sem pensamentos foi?

F.- Não Ana (risos) não... É que, eu sei que está tudo certo. Não é preciso ver, a professora vai corrigir agora.

Estagiária- Sim mas já lhe mostra explique-me antes, para eu também aprender.

F.- Mas eu pensei isso, vi os números e fiz este mais este e a conta é 234 mais 66...

Estagiária- Não é isso querida, o que estou a pedir é que me ensine como pensou antes de fazer a conta e de chegar a este resultado.

F.- Ah então, mas espere tenho de pensar no que pensei antes.

Estagiária- Exatamente, o que estou a pedir é que pense no que pensou e como pensou.

F.- Ah já percebi. Isso é estranho...

Estagiária- O que é que é estranho?

F.- Isso de pedir para pensar. A professora não pede isso.

Observações

Desde o início do estágio que tenho reparado que vários alunos aparentam ficar confusos quando lhes peço para reverem os trabalhos, sendo que julgam que estou a alertar que o que fizeram não está correto. Normalmente, cingem-se a refazer as contas ou a ler as respostas e raramente a refletir na forma como pensaram realizar o problema.

Inicialmente, a F. ficou confusa quando lhe pedi para rever o seu trabalho, pois, tal como afirmou, as contas estavam todas certas e ela não encontrava o erro. Quando lhe pedi que me explicasse como tinha feito o exercício baseou-se nas contas e não no processo reflexivo que tinha concretizado para chegar ao resultado final.

Normalmente, quando peço aos alunos para me explicarem como realizaram os exercícios, cingem-se a ler os cálculos e as respostas e quando insisto que me expliquem a maneira como pensaram respondem-me “Não é preciso, a professora vai corrigir”.

Diário de Campo n.º 53

27 de novembro, 2014

Durante um exercício de culinária a professora perguntou à turma o que significava “Ingredientes”. O V. foi o primeiro a colocar o dedo no ar.

V.- Ai eu sei professora. Eu sei, mas não estou a conseguir dizer.

Vários colegas colocaram o dedo no ar.

Professora- V. pense, eu sei que sabe. Os outros podem baixar o braço, porque eu sei que o V. sabe e, aliás, ele foi o primeiro a levantar o braço.

L.- Professora mas se ele não souber eu estou a seguir.

Professora- Eu pedi que baixassem os braços porque o V. sabe a resposta, vamos deixá-lo pensar.

L.- Pode não saber...

V.- Eu sei L., espera.

Professora- Ele sabe, eu acredito que ele vai conseguir responder.

(...)

V.- Professora eu sei, já me lembrei, porque eu fiz um bolo com a mãe no outro dia, os ingredientes são os alimentos que pomos para fazer a receita.

Professora- Muito bem! Claro que sabe, até eu sabia que você sabia, já viu? (risos)

Diário de Campo n.º 54

28 de novembro, 2014

Uma vez que o M. não parava de se levantar da mesa sem autorização, mesmo depois da professora e eu termos pedido várias vezes, a professora dirigiu-se à “Árvore do comportamento” e retirou a laranja do M., explicando-lhe que “Não pode andar pela sala e muito menos sem me perguntar se se pode levantar. É uma regra da sala M. Pensava que já sabia isso!”.

Até à hora do recreio, reparei que o M. ficou um pouco triste e que o seu interesse e esforço nas atividades diminuiu. Para além disso, realço que ficou desmotivado para realizar a ficha de matemática.

Diário de Campo n.º 55

28 de novembro, 2014

A professora pediu aos alunos que lessem um texto do livro de Português.

Reparei que a M. estava a escrever no livro, mas não conseguia ler porque a sua letra era minúscula e ela ia tapando conforme escrevia.

Estagiária- M. já leu o texto?

M.- Estou a ler.

Permaneci atrás dela e reparei que continuava a escrever na borda do livro.

Estagiária- O que está a escrever?

M.- Ah não é nada.

Estagiária- Mas já leu o texto? Vejo-a a escrever tanto...

M.- Sim, estou a acabar de ler.

Estagiária- E a escrever?

A M. destapou o que tinha escrito.

Estagiária- Não consigo ler nada querida, o que está a escrever?

M.- Hum... (a M. começou a apagar)

Estagiária- Não apague, não estou a dizer que faz mal, só gostava de saber.

M.- São só umas palavras...que não sei o que são, para depois perguntar.

Estagiária- Ah muito bem, não tem mal nenhum fazer isso M.

M.- Eu sei, mas não podemos escrever no livro.

Estagiária- Pois mas pode escrever essas palavras, isso não faz mal. Olhe sabe o que eu acho?

Acho que faz muito bem, só mostra que realmente está interessada em compreender o texto, não é?

M.- Sim é que, Ana, eu não estou a perceber o texto, porque tem muitas palavras que não sei.

Estagiária- Pois claro, eu também quando não percebo o significado das palavras não compreendo muito bem os textos.

M.- Ana posso ver no dicionário e escrever o que estas palavras querem dizer?

M.- Hm, eu ia perguntar à professora ou a si...

Estagiária- Claro que pode.

Diário de Campo n.º 56

28 de novembro, 2014

No decorrer da resolução de um problema de matemática reparei que o M. estava com dúvidas.

Permaneci ao seu lado para ver como é que este estava a pensar resolver o problema.

M.- Ana isto está certo?

Respondi que não.

M.- Ai, já tentei tantas vezes de várias maneiras...

Estagiária- Leia melhor o problema e a pergunta que é feita. Tenha atenção à pergunta.

M.- Mas como é possível?! Não estou a perceber isto...

(...)

Estagiária- Já conseguiu M.?

M.- Ainda não, estou tentar de outras maneiras. Ai mas há qualquer coisa aqui que não está bem, não sei porquê. Preciso de perceber isto.

Estagiária- Já fez a estratégia que andamos a aprender esta semana?

M.- Ham? Qual estratégia?

Estagiária- A do... (interrompeu-me)

M.- Não diga Ana. Por favor não diga, não diga nada. (...) Ai eu já sei, ahhh já sei. Não diga... eu já a chamo ok? Eu sei fazer isto.

Estagiária-Não precisa de ajuda?

M.- Não, não. Eu consigo sozinho fazer isto tudo.

Após negar a minha ajuda, o M. tentou resolver o problema sozinho, com muito empenho, motivação e concentração e, no final, descobriu a resposta. Foi um dos últimos alunos a descobrir, mas fê-lo sozinho.

Diário de Campo n.º 57

1 de dezembro, 2014

Um dos alunos tem apoio ao estudo e, por vezes, a professora de apoio vai buscá-lo à sala.

Hoje assim que a professora de apoio chegou à sala, o N. baixou a cabeça e murmurou “Oh não, não quero ir”.

A professora pediu ao N. que fosse com a professora de apoio. O N. permaneceu sentado. A professora de apoio insistiu mas ele negou, continuando sentado e cruzando os braços.

A professora Raquel levantou-se e disse:

- Ai é verdade, vocês querem ver o que o N. fez ontem? Fez sozinho. Olhem para isto!

A professora mostrou à professora de apoio e a mim uns exercícios de matemática feitos pelo N.

Num tom animado e orgulhoso a professora de apoio disse:

- Olhem para isto! Digam-me lá se ele não é um bom aluno. Fez tudo sozinho? Que maravilha.

E conseguiu fazer os trabalhos todos. Mas que bom, que bom.

Professora- Ham N. mas que bem, esforçaste-te e foste capaz de fazer tudo. Uau!

O N. olhou para nós e esboçou um sorriso.

A professora de apoio pediu ao N. para ler em voz alta o que tinha feito. O N. saltou da cadeira e animado apresentou à turma o seu trabalho.

Tanto as professoras como os colegas mostravam-se orgulhosos, lançando-lhe muitos elogios.

Inesperadamente, o N. começou a andar para a porta, dando a entender que estava pronto para a aula de apoio.

Professora- Então N.! O meu beijinho de até já?

N.- Agora não posso, tenho de ir para a aula.

Segundo a professora, o N. é um aluno que detém algumas dificuldades de aprendizagem, embora seja interessado em aprender. Por vezes, é necessário incentivá-lo, através do otimismo, para que se sinta motivado para aprender.

Diário de Campo n.º 58

1 de dezembro, 2014

O T. e a F. foram os primeiros a terminar uma ficha de matemática. A professora pediu que se sentassem e esperassem um pouco pelos colegas.

Pouco tempo depois a F. pergunta-me:

Ana, o que é que eu faço? Já acabei a ficha.

Estagiária- E já mostrou à professora?

F.- Sim, ela disse que tinha de esperar. Mas não gosto de esperar. Posso ir ajudar alguém?

Estagiária- É uma boa ideia. Mas não sei, é uma grande responsabilidade. É melhor ir perguntar.

F.- Hm, eu sou responsável.

Animada, a F. levanta-se e vai perguntar à professora:

- Professora, eu estou sem fazer nada, posso ajudar os amigos que precisam? Eu consigo ajudar.

Professora- Que boa ideia. Pode F., mas é para ajudar, não quero brincadeira.

Visivelmente animada e entusiasmada a F. diz ao T.:

- A professora deixou-me ajudar os outros.

O T. levanta-se da cadeira e, sem hesitar, vai perguntar à professora se também o pode fazer.

Professora- Sim pode, mas T. é para ajudar mesmo, nada de brincadeira.

Diário de Campo n.º 59

2 de dezembro, 2014

Hoje, durante o teste de Matemática, o G. começou a chorar baixinho.

Aproximei-me e perguntei o que se passava.

G.- Eu não sei se isto está certo, mas acho que não.

Pedi-lhe que se acalmasse e li a respetiva questão com ele. “Calcula, utilizando o algoritmo.”

Reparei que o G. tinha as contas todas corretas, contudo, não as calculou utilizando o algoritmo, logo, tinha o exercício incorreto.

Estagiária- Porque achas que não está correto?

G.- Eu li e fiz as contas todas, mas depois li outra vez e li que era com o algoritmo. Agora lembrei-me o que é o algoritmo. Mas agora já fiz tudo assim. Ainda por cima não dá para apagar.

Estagiária- Sim querido, mas calma. Pelo menos já percebeste onde erraste certo? Agora calma, limpa as lágrimas. Não é preciso chorar porque tu já percebeste o que correu mal, agora é só fazer as contas bem.

Professora- G. já percebi que se enganou, não faz mal nenhum sabe porquê? Porque também já percebi que sabe onde se enganou e isso para mim é mais importante. Isso mostra que pensou no que tinha errado e que sabe como se faz o algoritmo. Errar é humano G. Vamos fazer o seguinte: Deixa isto que fez, não risca, e faz aqui deste lado da folha. Da próxima vez, lê e pensa bem antes de fazer.

Diário de Campo n.º 60

2 de dezembro, 2014

Quando estávamos a corrigir os trabalhos de casa reparei que o D. não tinha feito os exercícios de escolha múltipla.

Ao perguntar-lhe o porquê ele encolheu os ombros e disse que não tinha percebido. Estranhei, pois este exercício era bastante fácil.

Fiquei surpreendida pois o D. não tinha sido o único a deixar este exercício por fazer. Avisei a professora que alguns alunos não tinham percebido essa pergunta, ao que ela me respondeu que ia explicar melhor.

Chegada à hora de corrigir esse exercício a professora perguntou à turma quem é que não tinha compreendido esse exercício, ao que todos responderam que sim.

Antes de explicar, a professora optou por pedir a uma aluna para ler o que tinha feito. Visto que as respostas estavam corretas, aqueles que não tinham feito o exercício aproveitaram para colocar as cruzes nas respostas corretas.

Antes do intervalo, conversei com os alunos sobre o sucedido. Estes concluíram que não fizeram porque era só colocar cruzes e sabiam que a professora corrigia os trabalhos depois de pedir a alguém que lesse o que tinha feito, logo, assim era mais fácil.

Fi-los pensar se aprendiam alguma coisa com esse comportamento. Um tempo depois os alunos concluíram que não e que se tinham arrependido do que fizeram.

Diário de Campo n.º 61

2 de dezembro, 2014

No decorrer de um exercício de matemática o P. mostrou algumas dúvidas. A professora chamou-o e, juntos, realizaram o exercício.

Professora- Muito bem, percebeu então o que tinha de fazer?

P.- Sim.

Professora- (Começa a escrever no caderno) Então agora faça este sozinho, ok?

P.- (Olha para o caderno e mostra-se apreensivo) Ai professora, este não, eu não sei fazer este. Este é mais difícil, não consigo sozinho.

Professora- P. olhe para mim. Conseguiu ou não fazer o outro?

P.- Sim... mas sozinho?

Professora- Querido, este é a mesma coisa! Vá lá, é que nem tentou e já diz que não sabe e que não consegue? Mas que atitude é essa P.? Bora lá...

Professora- Ai... Vou tentar então.

Professora- Vai tentar?! Vai conseguir. Olhe que eu acredito em si, sei que consegue. Faça com calma, com atenção e pense, pense bem. Vá lá, e depois mostra-me. Está bem?

P.- Sim, eu consigo, já vai ver.

Um tempo depois o P. vai ter com a professora (sorridente) e mostra-lhe o caderno. A professora corrige o exercício e dá-lhe um abraço forte.

Professora- Boa P. é assim mesmo, dê cá um abraço P. e um mais cinco! Olhem para isto, está certo.

Diário de Campo n.º 62

3 de dezembro, 2014

Hoje o dia começou com muita ânsia, felicidade e motivação e assim se prolongou. De manhã, a professora e eu pedimos (várias vezes) aos alunos que se acalmassem e se sentassem.

Os alunos estavam em êxtase e absortos na ideia de que hoje iam a uma visita de estudo, ao Teatro Politeama, ver a peça de teatro “O Príncipezinho”.

A professora interrompeu a aula, várias vezes, para dizer que compreendia que os alunos estivessem felizes e ansiosos pela visita de estudo, porém, pedia que se acalmassem, pois estavam muito desconcentrados nas atividades que estavam a fazer.

Foi difícil acalmar a turma e motivá-los para as tarefas que a professora tinha planeado quando a ida ao teatro era claramente uma motivação maior.

Segundo a professora, a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar.

Diário de Campo n.º 63

3 de dezembro, 2014

A professora pediu à turma que realizasse uma ficha de português e alertou que iriam fazer trabalho autónomo.

Um dos exercícios que constava na ficha era a construção de uma receita de culinária e o principal objetivo da professora era perceber quem conseguia elaborar um texto autonomamente.

No Colégio, o desenvolvimento da autonomia está integrado no processo de ensino-aprendizagem e constitui-se como objeto fulcral de práticas e de reflexão constantes. Deste

modo os alunos, juntamente com o professor e até mesmo com os colegas, vão-se responsabilizando pela sua aprendizagem.

A professora adotou uma postura diferente da habitual, deixando de estar tão “presente”, ou seja, evitando que os alunos recorressem sempre a ela (ou a mim) para tirar dúvidas, fazendo com que estes refletissem e adotassem outras estratégias para conseguirem resolver os seus problemas. Desta forma, a professora passou a favorecer a aprendizagem autónoma dos alunos em que cada um se responsabilizou pela sua aprendizagem.

Neste exercício pude perceber que nem todos os alunos conseguiram organizar-se, desenvolver estratégias adequadas, definir prioridades que a tarefa implicava, ser capazes de pensar e agir por eles próprios, gerir o tempo da atividade, fazer escolhas adequadas, autoavaliar o que realizavam e, principalmente, respeitar o facto da professora e eu termos alertado que não poderiam pedir constantemente a nossa ajuda. No entanto, realço que, no geral, os alunos conseguiram realizar a construção do texto.

Esta atividade fez-me concluir que o trabalho autónomo estimula fortemente a motivação intrínseca dos alunos, na medida em que cada um, por si próprio e à sua maneira, fixa metas, planeia as suas ações, encara dificuldades e aprende a ultrapassá-las, descobre potencialidades, autoavalia o seu desenvolvimento e progresso, gere o seu tempo e espaço, aprende a lidar com anseios, frustrações, problemas que surgem... até conseguir atingir os objetivos.

Diário de Campo n.º 64

3 de dezembro, 2014

Durante a correção do trabalho de casa, reparei que a maioria dos alunos respondeu de forma completa às questões.

É de realçar que há um tempo atrás, as respostas baseavam-se em “Sim” ou “Não” e, quando a questão pede que justifiquem limitavam-se a escrever “Porque sim” ou “Porque não”.

Tanto a professora como eu, temos vindo a alertar a turma que devem responder às questões de forma completa, caso contrário, a resposta não é válida.

Hoje, vimos progressos!

A professora e eu realçámos e valorizámos este facto.

Diário de Campo n.º 65

4 de dezembro, 2014

Hoje dois alunos entraram num conflito físico no recreio. A auxiliar informou a professora que, depois de conversar com os dois alunos, retirou as laranjas da “Árvore do comportamento”.

Os alunos mostraram-se arrependidos e tristes com os seus comportamentos e pediram desculpa um ao outro, no entanto, durante a ficha de português os alunos mostraram alguma

desmotivação e desinteresse. A professora pediu-lhes que terminassem a ficha antes do recreio, porém, esta ficou incompleta.

Diário de Campo n.º 66

5 de dezembro, 2014

No decorrer da aula de Português, a professora pediu aos alunos que começassem a escrever a “Carta ao Pai Natal”.

Como entretanto foi a hora do recreio, saímos todos da sala.

No recreio, um grupo de alunos veio ter comigo e alertou-me que o G. e o T. não estavam no recreio. A auxiliar e eu fomos à procura dos alunos.

Assim que chegámos ao corredor da sala vimos que estavam sozinhos, em silêncio, sentados numa mesa a escrever.

Auxiliar- Mas vocês não sabem que não podem ficar nos corredores e nas salas na hora do intervalo? Vão para o recreio.

Estagiária- O que estão a fazer?

G.- Estamos a fazer o trabalho.

Estagiária- Qual trabalho?

T.- A Carta ao Pai Natal.

Auxiliar- Mas a professora deixou-vos ficar? Ela não me disse nada!

G.- Não, mas ainda estamos a fazer isto.

Estagiária- Mas isso é para continuar depois do intervalo.

G.- Depois do intervalo? Ah, mas já estamos no intervalo?

T.- Ahhh, já G.!

Estagiária- O intervalo já começou há muito tempo, vocês ficaram aqui este tempo todo?

T.- Sim... esqueci-me...

G.- Estávamos a fazer isto e...

Auxiliar- Deixem aí os trabalhos e vão lá para o recreio, não podem ficar aqui na hora do intervalo.

Observações

Nunca tinha presenciado uma situação destas.

A escrita da Carta ao Pai Natal suscitou de tal maneira o interesse, a atenção e a motivação dos alunos que estes se esqueceram completamente do intervalo.

Diário de Campo n.º 67

5 de dezembro, 2014

Hoje a professora pediu a um aluno para repetir várias vezes os meses do ano, visto que ele ainda não os sabia.

Professora- V. tem de saber os meses do ano. Sente-se e repita várias vezes os meses, até conseguir decorar. Vá lá, sei que é um pouco difícil, mas tem mesmo de saber isto. Vai ver que depois de repetir vai conseguir decorar, vai ver que sim.

V.- Não sei se vou...

O V. sentou-se, cruzou os braços na mesa e deitou a cabeça, repetindo várias vezes os meses pela sua ordem. Pouco tempo depois perguntei-lhe o que estava a fazer.

V.- Estou a dizer os meses do ano.

Estagiária- Porquê?

V.- Ainda não sei ainda e é para ver se consigo decorar.

Estagiária- Então diga lá quais são.

V.- Janeiro, Fevereiro, Maio, Abril, Março, Julho, Agosto...

Estagiária- Mas está a dizer pela ordem?

V.- Sim!

Estagiária- Então está a enganar-se querido. Repita comigo.

Juntos repetimos a ordem dos meses, mas o V. não estava a conseguir memorizar.

V.- Ai já estou farto. Não gosto disto.

Estagiária- Do quê?

V.- De repetir e repetir.

Diário de Campo n.º 68

10 de dezembro, 2014

Hoje, na aula de matemática, a professora informou que ia lançar um desafio de subtração, relacionado com o algoritmo da subtração. Antes disso referiu “Este desafio não é complicado, apesar de o parecer no início, e é muito divertido. É preciso é atenção e silêncio. Vocês vão gostar e tenho a certeza que conseguem resolvê-lo.”

Abriu o seu manual e escreveu no quadro:

$$\begin{array}{r} 45 \rightarrow 40+5 = 30+10+5 \\ 28 \rightarrow 20+8 \\ ?? \end{array} \qquad \begin{array}{r} 30 \\ - 20 \\ ?? \end{array} \qquad \begin{array}{r} 15 \\ - 8 \\ ?? \end{array} \qquad \begin{array}{r} ?? + ?? = ?? \end{array}$$

Os alunos estavam visivelmente interessados e motivados para a aprendizagem: faziam muitas questões, escreviam no caderno, estavam atentos, esforçavam-se, colocavam o dedo no ar para explicar como estavam a pensar...

Diário de Campo n.º 69

10 de dezembro, 2014

Da parte da tarde, a professora pediu à turma que guardasse os manuais que tinham em cima da mesa.

Professora- Muito bem. Portanto, agora, vou pedir ao maravilhoso e querido M. que distribua os manuais de Português. Pode ser?

O M. permaneceu na cadeira a sorrir.

Professora- Meu lindo, pode ajudar a sua professora?

M.- Sim sim. É só que... a professora já me chamou isso 10 vezes hoje, mais 10 vezes ontem, mais 10 vezes na semana passada...”

Professora- E então M.? Não é verdade?

M.- Sim é.

Professora- Mas não gosta? Quere que pare de dizer?

M.- Nãoooooo, nãoooooo.

Professora- Então pronto. Eu chamo todas as vezes que eu quiser. A si e a todos. Porque vocês são MA-RA-VI-LHO-SOS!

A turma começou a rir.

Professora- Não são? Mas eu alguma vez vos menti?

Turma- Não.

Professora- Então há dúvidas? Vocês não se sentem maravilhosos?

Turma- Sim.

Professora- Pois então eu chamo, porque é verdade.

Todos rimos.

Diário de Campo n.º 70

11 de dezembro, 2014

Hoje foi estudado um excerto de um texto do livro “A girafa que comia estrelas” do autor José Eduardo Agualusa. O excerto conta a história de uma girafa que era tão alta, tão alta, que conseguia chegar ao céu e que comia estrelas.

A professora leu o excerto à turma e, seguidamente, colocou uma questão:

“Nesta história há uma girafa que, à noite, levantava o seu pescoço e comia as estrelas, estrelas essas que, para ela, eram doces, macias e sabiam a pêssego. Imaginem que vocês eram como

esta girafa e que comiam estrelas, a que é que vocês acham que essas estrelas sabem e porquê?”

A primeira reação dos alunos foi rir bastante.

Professora- Vá lá vamos fazer uma coisa engraçada. Pensem, imaginem e coloquem o dedo no ar. A não ser que não queiram?!

A turma revelou entusiasmo e respondeu que queria. De repente, fez-se um silêncio total. Os alunos estavam concentrados a imaginar o sabor das estrelas. Este momento foi muito divertido e interessante para todos.

Diário de Campo n.º 71

11 de dezembro, 2014

Da parte da tarde, os alunos interpretaram o excerto de um texto, do livro “A girafa que comia estrelas”. Como ninguém tinha esse livro, no final da interpretação, a professora leu apenas o excerto, o que despertou grande interesse e curiosidade para saber o final da história.

Professora- Eu não sei o final da história e, infelizmente, ninguém tem este livro. Mas o que podíamos fazer é imaginar e inventar um final, que acham?

F.- Sim, mas cada um de nós não é?

Professora- A F. deu uma ideia. Que acham? Também pode ser um final feito por todos.

A turma mostrou-se mais interessada em sugerir um final individual, ou seja, cada um imaginava o seu próprio final da história.

P.- Mas podemos imaginar um fim qualquer?

Professora- Sim, é um final imaginado por vocês. Pensem bem e sejam o mais imaginativos possível.

Diário de Campo n.º 72

12 de dezembro, 2014

Assim que o A. entrou na sala, foi a correr mostrar à professora o que tinha atrás das costas.

A.- Professora, professora, nem sabe o que eu trouxe!

Professora- O que foi?

O A. mostra o que tem atrás das costas.

A.- O livro, o livro da girafa, vejam!

Professora- Boa! Mas o A. tinha o livro e não me disse nada?

A.- Não, eu pedi a um amigo.

Professora- Pediu? Boa A., que bom, já temos o livro. O A. trouxe-nos o livro (mostra o livro à turma).

Os alunos estavam felicíssimos e começaram a pedir à professora que o lesse.

Professora- Vou ler, claro que sim. Até porque não sabemos o final da história!

A.- Mas pode ler agora? Vá lá, por favor, é que a mãe não me deixou ler o final.

F.- Sim professora, leia agora, senão eu depois não vou conseguir fazer os trabalhos.

O interesse e a ansiedade era muita, os alunos estavam inquietos e muito animados. A professora pediu várias vezes que se acalmassem, mas só quando afirmou que ia ler a história é que a turma se acalmou e silenciou.

No final, os alunos manifestaram curiosidade natural em perceber e conversar sobre acontecimentos ocorridos na história, os quais foram esclarecidos pela professora.

ANEXO G – ENTREVISTAS AOS DISCENTES

Entrevista n.º 1

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Se eu não tivesse escola não aprendia nada e eu gosto de aprender. Isto é o mais importante para mim. Gosto quando a professora nos lê textos da imaginação e quando ela me ouve. A professora é simpática e querida. Quando me porto mal ela explica o que fiz, porque quer que eu me porte melhor e assim dá-me oportunidade, ela não desiste de mim.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Porque adoro fazer contas e consigo acertar. Quando não consigo faço um esforço com a ajuda da professora. Nas aulas de matemática sinto-me muito bem e esforço-me para aprender.

Entrevista n.º 2

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Gosto de vir pelos meus amigos, pela professora e para aprender matemática, português, estudo do meio e inglês e também como me portar. Gosto da professora porque ela tem paciência para me ensinar, é simpática e quase nunca se zanga. Eu gosto muito de como ela ensina e isso faz-me sentir bem. Eu também acho que a escola é importante para aprender a ser futebolista. Não gosto quando me porto mal, porque fico de castigo. Eu sei que tenho de falar menos nas aulas.

Qual é a tua disciplina favorita? Ginástica

Porquê?

Gosto de correr, saltar, gosto de fazer exercício e de jogar e isso não se faz na sala de aula.

Entrevista n.º 3

Gostas de vir à escola? Mais ou menos

Porquê?

Não gosto de acordar cedo, mas eu sei que a escola é importante para aprender as disciplinas. Gosto da professora porque ela explica bem e eu percebo, ela põe música no rádio e eu aprendo

melhor com música. Ela brinca connosco, é brincalhona, não é daquelas professoras sérias e eu gosto disso. Ela quer que eu aprenda e também por isso é que eu gosto dela.

Qual é a tua disciplina favorita? Português

Porquê?

Gosto tanto de português, não é por ser a disciplina mais fácil, mas é mais porque é a mais importante. Sabes, eu sou portuguesa e pronto, tenho de saber bem português. Português é interessante e gostar de estudar português. O R. disse que gosta de ginástica porque faz exercício e eu acho que gosto de português porque em português também faço, mas é exercício na cabeça (a pensar).

Entrevista n.º 4

Gostas de vir à escola? Mais ou menos

Porquê?

Gosto de ter boas notas mas eu estudo pouco, tenho de estudar mais para ter mais boas notas. Gosto de saber que se as coisas. Gosto também da professora, ela ensina mas, a brincar connosco, percebe? Eu gosto disso porque assim a brincar ela explica as coisas doutra maneira e com calma e assim eu percebo tudo. Não gosto quando os amigos me batem nem quando fico de castigo.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

É assim, eu estudo muito matemática. O meu pai quer que eu seja como os meus irmãos (que estude muito português), mas o que eu gosto é de matemática. Gosto de aprender com desafios que dão para pensar.

Entrevista n.º 5

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque gosto de aprender muito, principalmente matemática. A escola é importante para a vida e eu quero aprender muito para saber tudo. Gosto da escola por causa da professora. A professora é muito boa porque me faz pensar nas coisas e é assim que eu aprendo. Ela não desiste de mim e explica bem. É por isso que gosto da escola, porque aprendo.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Porque eu sou melhor em contas e é o que gosto mais de tudo. É o mais importante para mim. Nas aulas, a professora dá-nos adivinhas e desafios do Alfa e isso faz pensar. A professora diz que pensar faz bem. Eu adoro quando depois consigo descobrir as respostas. Também gosto de matemática porque, como descubro as respostas, a professora diz coisas boas de mim e isso é bom.

Entrevista n.º 6

Gostas de vir à escola? Mais ou menos

Porquê?

Porque a escola é para aprender e isso é importante, principalmente, matemática. Eu não gosto quando é muito difícil, quando eu tento, tento, tento mas não consigo perceber. A professora explica muitas vezes, mas eu às vezes não consigo, é por isso que gosto mais ou menos. Gostava que os outros me ajudassem e deixassem brincar mais. O que gosto mais é de aprender coisas novas e diferentes.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Gosto quando a professora me passa contas ou problemas para eu fazer. Gosto imenso quando usamos outros materiais para fazer as contas, assim eu percebo melhor. Gosto de saber fazer as contas para depois eu ensinar a mãe. Ela e também a professora dizem bem de mim quando consigo fazer as contas.

Entrevista n.º 7

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Para aprender muito e porque gosto da professora. Ela é esperta, querida, divertida, simpática, é especial, ensina bem, dá-me muitos beijinhos e diz coisas boas. Se ela não fosse assim, ou se eu tivesse outra professora que não fosse assim, eu de certeza que não gostava da escola.

Qual é a tua disciplina favorita? Não tenho nenhuma em especial

Porquê?

É assim, eu gosto de todas as disciplinas, porque eu gosto de aprender tudo. O que gosto mais é quando me fazem pensar nas coisas. Quando a professora me deixa fazer os trabalhos sozinho eu fico contente. A minha mãe diz que vou ser Descobridor, sabe porquê? Porque gosto de descobrir coisas, como se fazem e isso, sabe? Então eu gosto de todas.

Entrevista n.º 8

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Eu venho para aprender a ler, a escrever, a contar... Gosto mais quando fazemos jogos, escrevemos textos livres, vamos a visitas de estudo... Também uma coisa que gosto é da professora, porque ela ouve o que eu digo e deixa-me falar, porque eu gosto de contar coisas.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

É mesmo matemática porque é importante e porque gosto de fazer contas, mais ainda quando são daquelas divertidas. Contas divertidas são contas diferentes, que a professora inventa, tipo com histórias nossas. Tipo, ela primeiro conta uma história com um problema divertido e nós temos de fazer o problema. Também gosto de matemática porque quando vou às compras com a mãe e o pai eu ajudo a fazer as contas.

Entrevista n.º 9

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

A escola é importante para aprender a ler e a escrever e isso. É assim Ana, eu quero ser cantora e, mesmo que não é preciso ir para a faculdade, eu quero aprender muito, para ser uma cantora que sabe as coisas. Também gosto muito da escola por causa da professora. Sabes, eu gosto muito que ela nos ensine como ela ensina. Ela ensina a brincar, não fica chateada quando faço mal as coisas e deixa-me fazer os exercícios de matemática com a L. Também gosto muito quando me deixam escolher o que quero cantar e como quero cantar.

Qual é a tua disciplina favorita? Música

Porquê?

Claro que é música porque eu quero ser cantora. Gosto de música porque faz-me sentir muito bem, não faz sentir triste. Sabes, faz sentir feliz. Eu à sexta-feira mal posso esperar por segunda-feira, só para aprender música.

Entrevista n.º 10

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Olha porque senão era analfabeta e eu não quero. Mas não é só por isso, também é por outras duas coisas. Uma é porque gosto de aprender, gosto de estudar e de perceber as coisas. Não gosto quando não sei ler as legendas e não percebo as coisas, porque faz-me sentir burra e não gosto de ser burra. Outra coisa que gosto na escola é a professora. Ela é querida, explica sem pressa e diz coisas boas quando faço bem as coisas. Gosto mais quando posso ler os livros que levo de casa.

Qual é a tua disciplina favorita? Português

Porquê?

Porque gosto de ler e de escrever. Isso é mais interessante. Gosto quando a professora me deixa participar nas coisas, quando ela nos conta histórias interessantes e deixa inventar histórias. Gosto muito quando podemos inventar histórias nas composições.

Entrevista n.º 11

Gostas de vir à escola? Mais ou menos

Porquê?

Às vezes o que fazemos aqui é um bocadinho seca. Não gosto de decorar coisas e de fazer fichas. Gosto de aprender coisas novas e diferentes, sem ser sempre com o livro e isso. Gosto quando a professora me ajuda, gosto de quando eu percebo as coisas, gosto quando a professora mete um coração no trabalho e diz “Muito bem B., conseguiu.”. Também gosto da escola para aprender coisas sobre os animais e a natureza, que eu gosto.

Qual é a tua disciplina favorita? Estudo do meio

Porquê?

Porque no estudo do meio eu aprendo coisas dos animais e da natureza e gosto mais de aprender isso porque são coisas diferentes. Por exemplo, em português nós só lemos e escrevemos, em matemática só fazemos contas e isso tudo eu já sei, e estudo do meio não. No

estudo do meio há bué coisas interessantes que ainda não sei e que podemos aprender de outra maneira (com outros materiais).

Entrevista n.º 12

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque gosto da professora, ela ensina bem. Eu não gostava da minha outra professora, desta eu adoro, porque ensina coisas giras, ajuda-me e deixa-me ajudar os outros e mais porque ela diz coisas boas de mim, coisas que a outra professora não fazia. De manhã eu apetece-me vir para aqui porque sinto-me bem, feliz a aprender e sei que se fizer as coisas mal a professora não grita comigo, como a outra professora.

Qual é a tua disciplina favorita? Estudo do meio

Porquê?

Adoro estudo do meio Ana, adoro. É que a professora ensina coisas que eu interesse e gosto em saber. Também gosto porque gosto de fazer as fichas com os amigos, gosto de ajudá-los.

Entrevista n.º 13

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Gosto de vir para aqui também porque é importante aprender e ter amigos e gosto da professora.

Qual é a tua disciplina favorita? Todas

Porquê?

Eu acho que o importante é aprender. Preciso de aprender, não é? Senão eu era burro. Quando tenho amigos e a professora e também a Ana eu aprendo mais. Gosto de aprender as coisas com os amigos. Eu se não tivesse amigos para me ajudar e para ajudá-los eu não aprendia.

Entrevista n.º 14

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

A escola é boa para aprender, isso é mesmo assim. Se eu não viesse, eu não aprendia e eu gosto de aprender, porque gosto de saber fazer bem as coisas. Mas é assim, eu acho que também é

importante ter uma professora boa, boa tipo que ensine bem. A professora ensina bem porque ela é brincalhona e diz coisas bonitas de mim, ela ajuda-me sempre, sempre, sempre. Uma coisa que ela me deixa também é fazer as fichas de português com o D., assim ele ajuda-me e eu ajudo ele e assim aprendemos.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Oh, porque gosto e não é fácil e eu não gosto de fácil. Também não gosto de muito muito difícil, percebe? O que gosto mais de fazer em matemática são os desafios do Alfa, porque eu tento, tento, tento, tento e consigo sempre fazer.

Entrevista n.º 15

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Olha porque é importante para mim. Ana eu em casa não tenho irmão e vivo com a mãe e a mãe nunca está e então eu em casa não aprendo muito. Eu vou ser sincero, aprender faz sentir bem, aprender faz que eu saiba as coisas, senão era um burro.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Eu vou ser sincero... Eu gosto de fazer contas desde pequenino, porque é uma coisa que me faz sentir bem, porque gosto. Quando não sei fazer um exercício a professora diz para tentar e eu tento. Às vezes ela até me deixa levar o problema para casa, para eu tentar. É como fosse um T.P.C. extra. Eu gosto que ela faça isso porque, sinceramente, eu consigo fazer e a Ana sabe que eu consigo não sabe?

Entrevista n.º 16

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Gosto de vir à escola porque é importante e devemos aproveitar para vir, para aprender e eu gosto de aprender. Eu podia estar a fazer outras coisas, mas não são tão importantes não é? Não gosto de estar fechada em casa sem nada para fazer, não gosto de estar quieta a esperar que o tempo passe, não gosto de não aprender nada. Faz-me sentir burra. Gosto também porque a

professora é boa professora porque brinca muito, ela ajuda e deixa-me ajudar os amigos. Gosto muito quando ajudo os colegas.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Gosto de matemática porque faz sentir-me bem e faz sentir que sei as coisas. Também gosto mais quando a professora me deixa participar (indo ao quadro) nos problemas que temos de fazer.

Entrevista n.º 17

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Eu não vou dizer que gosto da escola porque é para aprender, eu gosto da escola porque eu preciso de aprender. Eu também gosto sim, mas eu sei que preciso de aprender. Preciso de aprender porque é a coisa mais importante e eu não estou só a falar de matemática, português, inglês... mas tudo. Se não houvesse escola como é que eu fazia? Não aprendia? Não pode ser Ana. Gosto de saber que sei as coisas.

Qual é a tua disciplina favorita? Todas

Porquê?

Porque eu gosto de saber...tudo. De saber...de perceber... É importante. Não sei explicar melhor...

Entrevista n.º 18

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Gosto para aprender tudo.

Qual é a tua disciplina favorita? Todas

Porquê?

Quanto mais aprender, sei mais coisas.

Entrevista n.º 19

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque gosto dos amigos e da professora. A professora é muito querida, explica bem, dá-me tempo para fazer as coisas, às vezes eu demoro, mas ela deixa-me fazer depois. Gosto dos meus amigos. Não gosto quando estamos zangados e gritamos. Gosto quando eles me pedem ajuda e precisam de mim, porque assim vou-os ajudar e eu gosto de ajudar.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Porque gosto da matéria e aprendo a fazer as contas. Gosto mais de matemática porque fazemos desafios do Alfa e então inventamos problemas engraçados. Engraçados tipo com histórias que nós inventamos, que achamos que são giras.

Entrevista n.º 20

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque gosto e quero aprender. Gosto porque a professora é querida e ela deixa-nos inventar problemas.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Porque gosto de contas e problemas, de quando a professora ou um amigo diz que tem um problema e pede ajuda e eu ajudo. Ela escreve no quadro e cada um faz no caderno, depois cada um ajuda a resolver. É divertido. Também gosto de matemática porque ensino ao pai as coisas. Ele diz que não sabe tudo e que gosta que eu ensine.

Entrevista n.º 21

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque aprendo coisas interessantes, com muitos materiais e porque gosto da professora. A professora está sempre a ensinar coisas interessantes e a brincar connosco e isso é bom para aprendermos.

Qual é a tua disciplina favorita? Estudo do meio

Porquê?

Porque então porque aprendo coisas giras e interessantes, com muitos materiais eu sei muita coisa sobre estudo do meio e a professora pede-me para explicar e ajudar os outros. Assim eu aprendo e ensino.

Entrevista n.º 22

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque aprendo coisas importantes e porque a professora não se zanga quando erro as contas, não goza comigo, ela diz coisas boas do que eu faço. É isso que gosto mais, que ela diga coisas boas de mim e mesmo quando erro ela diz que eu consigo. Ela é a professora mais brincalhona da escola, está sempre a rir e a fazer os outros rir.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Gosto de encontrar estratégias malucas para fazer as contas. Do algoritmo da adição e da subtração eu já encontrei muitas. Eu também gosto de saber que sei as coisas.

Entrevista n.º 23

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Eu gosto de vir porque gosto da professora. Ela é muito querida e diz coisas bonitas do que eu faço. Gosto, principalmente, quando ela é brincalhona e ensina, mas a brincar. Aprendo mais quando aprendemos coisas novas e que têm a ver comigo, quando me deixa falar sobre mim, sobre o que eu gosto e o que eu sei.

Qual é a tua disciplina favorita? Estudo do meio

Porquê?

Porque é onde fazemos coisas interessantes, giras e novas, com muitos materiais.

Entrevista n.º 24

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque gosto de aprender com a professora. Ela ensina bem, com calma e sempre a rir. Ela é muito brincalhona, mas isso é que é bom, porque não é má, não grita comigo e não se passa.

Qual é a tua disciplina favorita? Matemática

Porquê?

Porque gosto. Eu não sou boa a português e a matemática sou. O que gosto mais em matemática é dos desafios do Alfa.

Entrevista n.º 25

Gostas de vir à escola? Sim

Porquê?

Porque gosto da professora. Ela ensina bem, está sempre a brincar e deixa-me participar nas coisas que faz, principalmente, de estudo do meio.

Qual é a tua disciplina favorita? Estudo do meio

Porquê?

Porque gosto e porque estudo do meio é interessante.

ANEXO H - INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Questionário n.º 1

QUESTIONÁRIO

1) O que entende por motivação intrínseca?

Entendo que é um gosto natural
por fazer, aprender, crescer
sem melhorar e trabalhar para
isso sem precisar de recomenda-
ção "empurrão" dos outros.

2) Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Muito !! Só se aprende quando
há motivação. E se essa
motivação / curiosidade
estiver dentro de cada
um, todo o processo fica
mais fácil e mais
fluido.

3) No contexto educacional (dentro e fora da sala de aula), o que faz para gerar uma motivação intrínseca por aprender nos seus alunos?

Muitas vezes conto histórias que se passam comigo que leva as crianças a sentirem empatia e curiosidade em também aprender.
Viver a escola para além dos livros e fundamentar para criar gosto / motivação pela aprendizagem.

4) Quais os comportamentos observados nos seus alunos manifestadores de uma motivação intrínseca por aprender?

- Estar sempre com o dedo no ar
- trazer experiências / histórias reais para a sala de aula.
- Procuram logo intervenção para responder aos desafios que lança.
- Perguntar quando não sabem.
- Costo em aprender

Questionário n.º 2

QUESTIONÁRIO

1) O que entende por motivação intrínseca?

Motivação intrínseca, faz parte de cada indivíduo e pode existir em "maior ou menor" "quantidade", de acordo com os estímulos exteriores.

2) Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Sim; quanto maior a motivação intrínseca de cada indivíduo, mais e melhor se transmite e adquire conhecimentos. O gosto/prazer que cada um revela pelo/a través da sua motivação intrínseca, em ambas os processos, desencadeia motivações positivas/intrínsecas no outro(s) elemento(s) do processo.

3) No contexto educacional (dentro e fora da sala de aula), o que faz para gerar uma motivação intrínseca por aprender nos seus alunos?

Cultivar o gosto/prazer pela escola e por todo o processo de ensino/aprendizagem; cultivar a responsabilidade e autonomia; desenvolver bons sentimentos e comportamentos positivos sendo que, os negativos têm sempre consequências. Reforçar comportamentos e atitudes positivas e apoiar individualmente o aluno que revele maior dificuldade de adaptação (à matéria/à escola/à turma...).

4) Quais os comportamentos observados nos seus alunos manifestadores de uma motivação intrínseca por aprender?

Alunos aplicados na realização das tarefas propostas; alunos atentos e concentrados nas atividades; responsáveis e autônomos;

Questionário n.º 3

QUESTIONÁRIO

1) O que entende por motivação intrínseca?

Motivação intrínseca é conseguir motivar os alunos de forma a que eles gostem de estar na escola, e aprender. Quando os alunos são motivados (e desafiados positivamente) torna-se intrínseco neles quererem aprender.

2) Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Sim. Se os alunos forem motivados para a aprendizagem este processo torna-se claramente mais eficaz.

3) No contexto educacional (dentro e fora da sala de aula), o que faz para gerar uma motivação intrínseca por aprender nos seus alunos?

Tentar compreender os seus receios e medos; fazer com que tenham uma boa autoestima. Fazer com que as aprendizagens tenham relação com as suas vidas e desafiá-las para serem melhores.

4) Quais os comportamentos observados nos seus alunos manifestadores de uma motivação intrínseca por aprender?

Vontade de aprender; sentirem-se felizes. Demonstram grande vontade para questionar e procuram soluções para os problemas (quer a nível de aprendizagem/quer a nível social).

Questionário nº 4

QUESTIONÁRIO

1) O que entende por motivação intrínseca?

Motivação intrínseca está relacionada com motivos interiores, pessoais. Na minha opinião motivação intrínseca são todos os fatores pessoais que nos levam a reagir/agir para concretizar objetivos e atingir metas.

2) Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.

É muito importante pois é através da motivação intrínseca, do desejo do ser individual em atingir algo. Na realidade é a motivação do ser humano que o leva a ultrapassar metas, logo, no ensino/aprendizagem, será também esta motivação que levará alguém a aprender, a adquirir conhecimentos.

3) No contexto educacional (dentro e fora da sala de aula), o que faz para gerar uma motivação intrínseca por aprender nos seus alunos?

Partir sempre das experiências individuais de cada aluno para iniciar o estudo de conteúdos. ter em conta as opiniões de cada aluno e "embrenhá-las" nos objetivos propostos para cada meta curricular.

4) Quais os comportamentos observados nos seus alunos manifestadores de uma motivação intrínseca por aprender?

- Participação em sala de aula;
- vontade de atingir bons resultados;
- vontade de partilhar experiências vividas num contexto extraescolar;
- Curiosidade.

Questionário n.º 5

QUESTIONÁRIO

1) O que entende por motivação intrínseca?

Na minha opinião, motivação intrínseca é a motivação que advém de vários fatores externos e que se constrói internamente. É a motivação que o aluno traz com ele e que se desperta sem a influência do meio escolar.

2) Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Para mim a motivação intrínseca é parte integrante do processo ensino/aprendizagem. É um dos elementos complementares à construção de uma motivação externa e que em conjunto vão ser determinantes no sucesso do processo mencionado.

- 3) No contexto educacional (dentro e fora da sala de aula), o que faz para gerar uma motivação intrínseca por aprender nos seus alunos?

Em contexto educacional considero importante e proeuvo pôr em prática passar algum entusiasmo perante a aprendizagem de novos conceitos. É igualmente importante permitir que eles questionem e reflitam sobre o que lhes suscita dúvidas ou apenas curiosidade. É sem dúvida dar espaço ao diálogo, à descoberta, ao "porquê".

- 4) Quais os comportamentos observados nos seus alunos manifestadores de uma motivação intrínseca por aprender?

O principal sinal de que os alunos possuem uma motivação intrínseca, passa pela participação em tarefas de sala de aula, ~~(isto)~~ ^{por} iniciativa mais ou menos própria. A forma como executam as referidas tarefas, de forma mais ou menos célere; o tipo de intervenções que fazem.

Questionário n.º 6

QUESTIONÁRIO

1) O que entende por motivação intrínseca?

A sua definição não é muito fácil. Tipo raro de motivação. As pessoas são cada vez mais motivadas por elementos extrínsecos. Motivação intrínseca é uma motivação que encontramos no interior, na essência das pessoas e que as faz agir para conquistar os seus objetivos. Assim, essa pessoa irá ser independente de elementos extrínsecos, o que, como disse, é raro atualmente.

2) Na sua opinião, a motivação intrínseca é relevante no processo de ensino/aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Extremamente relevante, não só no contexto educativo como na realidade. Acredito que um aluno motivado de forma intrínseca consiga aprender mais e melhor, de maneira mais livre e autónoma. Que professor é que não gostaria que os seus alunos demonstrassem necessidade, interesse, gosto próprio e vontade própria para aprender? Que aluno aprenderia se não tivesse um professor com vontade, gosto e motivação para ensinar?

3) No contexto educacional (dentro e fora da sala de aula), o que faz para gerar uma motivação intrínseca por aprender nos seus alunos?

Desenvolvo, diariamente, a necessidade de aprender e o gosto por aprender. A necessidade passa por fazer com que os alunos sintam que precisam de aprender. Ensinar conteúdos de forma diferente e divertida, lançar desafios, desportar a curiosidade/iniciativa, incitar a participação/cooperação, o debate, estar sempre pronta para ajudar, mas não fazendo "a papinha". Faço-os pensar, sentir que conseguem, não os deixando desistir. O gosto por aprender passa por lhes mostrar que aprender é prazeroso. Demonstro orgulho no que fazem, faço-os sentir confiantes, dou liberdade de escolha e parto do que lhes interessa.

4) Quais os comportamentos observados nos seus alunos manifestadores de uma motivação intrínseca por aprender?

Não são todos os alunos que demonstram motivação intrínseca e os que o fazem não é todos os dias! Os comportamentos passam pelo empenho, atenção e persistência nas tarefas, vontade/interesse ou curiosidade por aprender, principalmente, conteúdos novos, iniciativa para participar/ajudar, gosto pela descoberta, vontade de se aperfeiçoarem, tentam compreender os seus erros e emendá-los, ultrapassar as dificuldades sem desistir, e, sem dúvida, ter prazer em saber, em conhecer...

ANEXO I – DECLARAÇÃO DE CEDÊNCIA PARCIAL DE DIREITOS

Declaro, sobre compromisso de honra, que o Relatório Final de mestrado agora entregue corresponde ao que foi aprovado pelo júri constituído pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Declaro que concedo à Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich o direito, nas condições abaixo indicadas, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e tornar acessível aos interessados o meu Relatório Final, no seu todo ou em parte, em suporte digital.

Declaro que ao enviar o material em suporte impresso, autorizo a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich a digitalizar o exemplar do meu Relatório Final, ou o exemplar que possui na sua biblioteca.

Declaro que autorizo a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich a arquivar mais de uma cópia da tese e a, sem alterar o seu conteúdo, converter o Relatório Final entregue, para qualquer formato de ficheiro, meio ou suporte, para efeitos de preservação e acesso.

Declaro que autorizo a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich a publicitar o exemplar do meu Relatório Final, desde que com objetivos educativos ou de investigação não comercial.

A subscrição da presente declaração não implica a renúncia à titularidade dos direitos autorais relativos ao Relatório Final, bem como o direito de o usar em trabalhos futuros, os quais são pertença da sua autora.

Lisboa, ____ / ____ / ____

Assinatura:

Ana Pedro
