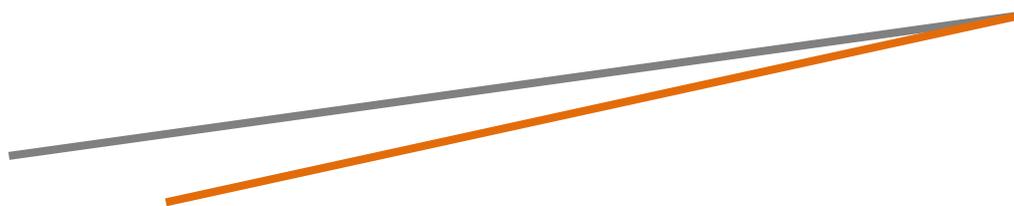




Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

# **Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem**



**Leonor dos Santos Custódio Gonçalves**

Dissertação de Mestrado em  
*Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

Coimbra, 2010





Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

## **Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem**

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Paula Barbas Paixão.

Leonor dos Santos Custódio Gonçalves  
Coimbra, 2010



*Dedico este trabalho*

*ao meu marido Anselmo*

*à minha filha Mariana.*



A concretização do presente não teria sido possível sem a cooperação, participação, apoio e incentivo de várias pessoas. A todas elas não poderia deixar de expressar o meu profundo reconhecimento:

Às professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Paula Barbas Paixão, pela supervisão científica. Por todo o apoio dado através das suas orientações e sugestões mas, também, pela compreensão.

A todos os professores que, ao longo do Mestrado, nos deram um valioso contributo, partilhando os seus conhecimentos, incitando-nos a seguir em frente.

A todos os colegas do Mestrado, em especial à Teresa pelo companheirismo e incentivo na fase final deste processo.

Aos meus amigos, em especial ao Sr. Joaquim, à Helena, à Albertina e à Sandra por me terem escutado, pelo apoio e incentivo.

À memória do meu pai e à minha família, em especial à minha mãe e ao meu sogro, pela sua ajuda e pelas horas roubadas ao seu convívio, no decorrer do Mestrado, muito especialmente na fase final de elaboração deste trabalho.

A todos o meu expresso agradecimento.



<b>Resumo, Abstract, Resumé</b> .....	13
<b>Introdução</b> .....	15
<b>Capítulo 1: O estudo da motivação e suas implicações no campo da educação formal</b> .....	19
1.1. A motivação como objecto de estudo.....	21
1.2. As perspectivas dos instintos e comportamentalistas.....	25
1.3. A perspectiva humanista.....	27
1.4. A perspectiva cognitivista.....	33
1.5. A perspectiva sócio-cognitiva.....	36
1.6. Para uma integração teórica das teorias cognitivistas e sócio-cognitivas.....	39
<b>Capítulo 2: Os objectivos: sua relação com a aprendizagem e a instrução</b> .....	45
2.1. O papel dos objectivos do aluno.....	46
2.2. Objectivos sociais e relacionais.....	49
2.3. As emoções que regulam os objectivos e as interacções.....	51
2.4. Sobre os objectivos do professor e as práticas de instrução.....	55
<b>Capítulo 3: Estratégias de motivação educacional na sala de aula</b> .....	59
3.1. Desafios motivacionais e ferramentas para o ensino.....	63
3.2. Contexto sócio-cultural.....	64
3.3. Factores internos.....	65
3.4. Contexto da sala de aula.....	73
3.5. Motivação óptima.....	85
<b>Conclusão</b> .....	87
<b>Referências bibliográficas</b> .....	95
<b>Anexos</b> .....	103



## Índice de figuras

---

Figura 1 – Sequência de autodeterminação mostrando os tipos de motivações com seus estilos de regulação, o <i>locus</i> de causalidade e os processos correspondentes .....	30
Figura 2 – Elementos em relacionamento recíproco.....	38
Figura 3 – Diversas linhas de investigação sobre a motivação .....	43
Figura 4 – Tarefas num relacionamento recíproco .....	74
Figura 5 – Componentes para a motivação de qualidade .....	86

## Índice de quadros

---

Quadro 1- Diferenças entre as concepções mecanicistas e as concepções cognitivistas .....	36
Quadro 2 – Integração teórica das perspectivas cognitivista e sócio-cognitiva .....	41
Quadro 3 – Relações entre objectivos de realização, regras inferenciais, atribuições e persistência.....	48
Quadro 4 – Mecanismos cognitivos e afectivos que conduzem à desistência e à persistência perante as dificuldades .....	50
Quadro 5 - Um modelo integrado da motivação do aluno .....	64
Quadro 6 – Determinantes da acção da tarefa .....	66
Quadro 7 – Taxonomia das emoções .....	71
Quadro 8 – Linhas de utilização do elogio verbal .....	80
Quadro 9 – Características da estrutura de orientação da sala de aula .....	83



## RESUMO

---

O presente trabalho aborda a motivação na aprendizagem e suas implicações no contexto de educação formal. Após a caracterização deste processo assente na análise de diversas teorias, delineámos um conjunto de estratégias de motivação a que o professor pode recorrer em contexto de sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino; Motivação da aprendizagem; Ferramentas de ensino e desafios motivacionais;

## ABSTRACT

---

This dissertation discusses motivation in learning and its implications in formal education contexts. Following this process characterization based on the analysis of many theoretical approaches, we trace a set of motivation's strategies that the teacher may use in classroom contexts.

**Keywords:** teaching, learning motivation, teaching tools and motivational challenges.

## RESUMÉ

---

Le travail qui suit aborde la motivation dans l'apprentissage et ses implications dans le contexte de l'éducation formelle. Après la caractérisation de ce processus, basée sur l'analyse de diverses théories, nous avons tracé un ensemble de stratégies pour la motivation auxquelles l'enseignant peut faire appel dans un contexte de salle de classe.

**Mots clé :** enseignement, motivation pour l'apprentissage, outils d'enseignement et défis motivationnels.



## Introdução

---

*“Nas salas de aulas e nos laboratórios onde a relação de ensino aprendizagem se processa (...), as mudanças qualitativas a promover assentam em múltiplos factores e processos de natureza motivacional, cognitiva e afectiva.”*

*Manuel Viegas Abreu, 1996, 257*

Pela Educação tem-se ao longo dos tempos tentado conquistar conhecimento, desenvolvimento das sociedades e bem-estar pessoal, que nos séculos mais recentes se reivindicou para todos. Foi, certamente, com este propósito que no séc. XVII João Amós Coménio escreveu a *Didáctica Magna*, explicitamente apresentada como o “tratado da arte de ensinar tudo a todos” (Coménio, 1985).

A convicção de que o alargamento da escolaridade permite uma maior justiça ao nível dos direitos e garantias, de acesso à educação ao longo da vida, ao mercado de trabalho e ao desfrutar de bens culturais, tem sido posta em causa nas últimas décadas. Efectivamente, o sistema educativo, quando submetido a avaliação formal ou informalmente, não parece conseguir dar resposta a tão elevado e exigente propósito.

Ao debruçar-se sobre esta problemática Aurélio (2004, 46) faz sentir que é com frequência cada vez maior que nos interrogamos “quanto à capacidade do dito sistema para produzir a igualdade de oportunidades que era suposto resultar da sua massificação, tal como esta tem vindo a ser levada a cabo”. A razão está, segundo este autor, no facto de a “distribuição da riqueza e as assimetrias sociais não se alteraram significativamente por via do acesso de toda a população ao sistema educativo”.

Na verdade, a discrepância de circunstâncias sociais, culturais e, mesmo individuais, no princípio da escolaridade traduz-se em disparidades crescentes nos patamares subsequentes.

Um aspecto que merece destaque, em Portugal, patente na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – é que o Sistema Educativo “responde às necessidades da realidade social, contribuindo para o *desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade* dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”. Todavia, Abreu (2005) reconhece que existe uma separação significativa ou um desfasamento abissal entre estes objectivos formativos, centralizados no crescimento individual e social dos aprendizes, e os objectivos subjacentes à prática pedagógica corrente nas escolas. Segundo este autor as actividades pedagógicas correntes “são predominantemente orientadas para a obtenção de resultados positivos nas provas de avaliação de conhecimentos e nos exames” (Abreu, 2005, 56). De igual modo, também se verifica que “o ambiente das escolas está demasiado influenciado pelo modo de pensar de muitos docentes nostálgicos de um passado que recordam como mais seguro, e pelo de muitos alunos que encaram o seu futuro com descrédito e cepticismo” (Terrén, 2001, 10).

Esta realidade exige, nas escolas, uma reflexão mais aprofundada acerca das estratégias motivacionais a que os professores recorrem para ensinar, bem como dos ambientes de aprendizagem que as podem desenvolver de modo a encetar formas eficazes de envolver os alunos nas tarefas escolares. Com efeito, tais ambientes revelam-se “muito importantes para os alunos, na medida em que influenciam a sua percepção da natureza e propósito da aprendizagem” (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009, 305).

Por outro lado, reflectindo sobre os baixos níveis obtidos pela população portuguesa em áreas centrais de aprendizagem escolares como a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996; Festas, 1998), inclinamo-nos a pensar que a escola não está a preparar, convenientemente, os seus alunos e que algo tem que mudar no que respeita à maneira como se ensina e, em particular, como se envolvem os alunos nas aprendizagens.

De facto, as chamadas grandes reformas educativas têm recaído sobre a estrutura curricular e em actualizações de programas mas sem a preocupação manifesta pelo modo como a investigação pedagógica indica que se deve ensinar, nomeadamente como se devem mobilizar os processos de motivação para a aprendizagem (Abreu, 2004). Para além disso, segundo Abreu (2005, 52), também não é prática comum, no final de cada ano, “procurar identificar factores, processos e condições que influenciaram, de forma positiva e negativa, os resultados dos esforços dispendidos ao longo do ano lectivo”. E nem mesmo a difusão nos órgãos de comunicação social das elevadas percentagens de insucesso escolar e de abandono precoce que se verificam todos os anos tem suscitado inquietação suficiente capaz de induzir uma prática de reflexão sistemática sobre essa nefasta realidade.

Neste panorama, surgiram-nos as seguintes interrogações: O que é, afinal, necessário fazer para envolver os alunos, nas aprendizagens, de modo a que tenham sucesso académico? Que estratégias de motivação poderão ser utilizados para fomentar aprendizagens consistentes?

Foram estas questões que serviram de “pedra de toque” para o desenvolvimento do presente trabalho. Conscientes de que, neste campo, as incertezas são muitas, pensamos, no entanto, que sem a introdução de inovações neste domínio, nomeadamente ao nível das estratégias de motivação, será difícil conseguirem-se melhorias nos resultados escolares, bem como na diminuição das elevadas percentagens de abandono e de insucesso escolares (Abreu, 2004).

Tendo como pano de fundo estas asserções, o tema eleito para esta dissertação – *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem* – apresentou-se-nos, desde o início, extraordinariamente entusiasmante, sendo que o seu desenvolvimento constituiu um relevante ponto de partida tanto ao nível teórico como de prática profissional.

Em termos de estrutura, delineámos três capítulos com carácter complementar com o objectivo de sistematizar orientações para o ensino e aprendizagem, susceptíveis de serem integradas pelos professores na planificação e na acção em sala de aula.

No primeiro capítulo – *O estudo da motivação e suas implicações no campo da educação formal* – recorrendo a uma pluralidade de teorias incidentes na motivação, procuramos analisar os conceitos e os determinantes relacionados com este processo em contexto de educação formal. No segundo capítulo – *Os objectivos: sua relação com a aprendizagem e a instrução* – focamos aspectos ligados à conceptualização e orientação dos objectivos em contexto de educação formal, dado que, como construtos organizadores e integradores, englobam num mesmo sistema interactivo cognições, afectos e comportamentos. No terceiro e último capítulo – *Estratégias de motivação educacional na sala de aula* - decorrentes de investigações de Alderman (2004) e de outros autores, descrevemos algumas estratégias que designámos como *ferramentas para o ensino* a que professores de diversos níveis de ensino podem recorrer no sentido de estimular a qualidade e a quantidade da motivação dos alunos.

## Capítulo 1

### O estudo da motivação e suas implicações no campo da educação formal

---

*“Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor. E foi o que eu ontem não consegui.”*

*Sebastião da Gama, in Diário.*

A falta de um investimento sistemático por parte do sistema educativo em estratégias de ensino mais condizentes com as especificidades de aprendizagem dos estudantes tem sido motivo de acusações constantes por parte de pais, professores, especialistas e sociedade em geral.

Presentemente aceita-se que o cerne dos problemas de aprendizagem, seguramente diagnosticados e amplamente noticiados, reside no facto de a escola não ser o único espaço de educação, não podendo ser vista como a única responsável, para o bem e para o mal, pelo desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo, emocional ou ético dos seus estudantes. Efectivamente, e aceitando que existe uma confluência muito complexa de agentes a ter em conta na equação do processo de ensino-aprendizagem (desde a família, o nível económico e o contexto sócio-político), entende-se que a solução para esses problemas não pode ser exigida a uma única fonte de saberes. Separadas de outras fontes, a Psicologia e as Ciências de Educação apenas podem contribuir modestamente para a análise, percepção e interferência nestes factos.

Não podemos deixar de notar que, a confluência de estudos nestas duas áreas, tem destacado a *motivação* em contexto educativo, como factor primordial. Efectivamente, diferentes investigações têm permitido recolher conhecimento teórico que pode auxiliar na reorganização da prática docente (Abreu, 1987, 2002, 2004, 2005) e na criação de processos de aprendizagem mais ajustados (Ames, 1992; Alderman, 2004; Paixão, 2004).

Subjacente a estas investigações está o entendimento de que os alunos motivados demonstram pensamentos e comportamentos que optimizam o seu desempenho académico, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também afectos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos (Skinner & Belmont 1993, citados por Lemos, 2005).

Em situação oposta, os alunos desmotivados mostram pensamentos e comportamentos globalmente antagónicos aos referidos. São apáticos, não se esforçam, desistem facilmente, usam frequentemente as mesmas estratégias inoperantes e mostram-se irritados. Nas palavras de Lemos (2005, 193) estes alunos “colocam-se assim à margem das oportunidades de aprendizagem ou mesmo contra os seus agentes educativos”.

Neste capítulo procuraremos, então, analisar as diferentes abordagens teóricas que explicam a motivação e os elementos que intervêm no seu processo, assim como a activação, orientação e perseverança dos comportamentos que optimizam a aprendizagem dos alunos, a partir de ideias expressas por diferentes autores. Deste modo, procuraremos entender: Por que razão certos alunos resolvem avançar numa tarefa de aprendizagem enquanto outros a encaram de uma maneira menos agradável; Por que motivo se verificam graus de eficácia tão diversos na realização das actividades escolares; Por que é que só certos alunos insistem nas tarefas até que estas terminem, enquanto outros as abandonam mesmo antes do seu início.

Ao enunciar factores psicológicos, sociais e contextuais relevantes para a compreensão desta problemática, Rosário (2005, 24) afirma que a resposta a estas

questões está relacionada com as distintas causas manifestadas para aprender. Ou seja, na escola observamos alunos que estudam para “conseguir prémios, materializados em diplomas, aprovação social e dinheiro...”, outros ambicionam aumentar as suas aptidões tendendo mestria, enquanto ao seu lado, na carteira, se sentam alunos “que estão apenas dispostos a realizar o esforço necessário e suficiente para poderem passar de ano ou ainda aqueles que não sabem bem o que estão ali a fazer”.

Estas observações de Rosário (2005) indiciam que a motivação e a aprendizagem surgem como aspectos indissociáveis.

### **1.1.A motivação como objecto de estudo**

Tanto quanto sabemos, desde sempre o Homem tentou explicar e prever o seu próprio comportamento e o dos outros. Tal facto solicita a compreensão de factores que impulsionam e direccionam esse comportamento, isto é, de variáveis motivacionais. Assim sendo, Jesus (2000, 132) considera que o estudo da motivação diz “respeito à análise da activação, direcção e persistência do comportamento”.

Para concretizar essa compreensão é requerida, antes de mais a resposta à pergunta: O que é a motivação? Trata-se de uma pergunta que já obteve centenas de respostas, tão diversas quanto os pressupostos e intenções dos seus autores. Se aceitarmos que a motivação é aquilo que impele uma pessoa a fazer algo (Covington, 1998, 2000), este conceito pode ser entendido como um processo que suscita ou incita uma acção humana (Balacho & Coelho, 1996) e que, por vezes, se reveste de um carácter intrínseco, correspondendo ao investimento na tarefa com um fim em si mesmo e não como um meio de atingir uma meta (Dweck & Legget, 1988; Ames, 1992; Elliot, 1997); outras vezes, reveste-se de um carácter extrínseco, quando a atenção à tarefa está relacionada com a conquista ou o alcance da meta (Paixão, 1996; Alderman, 2004).

Partindo do pressuposto que todo o comportamento é motivado (Abreu, 2002), a motivação como um processo intrínseco e extrínseco revela-se como um conceito chave na Psicologia, nomeadamente na Psicologia da Educação (Jesus, 2000).

Para melhor entendermos esta ideia, devemos colocar outra questão: Será que a Psicologia da Educação tem investido na construção de modelos que permitem investigar os aspectos explicativos de motivação subjacente ao comportamento? Tendo em linha de conta, as abundantes “teorias” que podemos encontrar na revisão da literatura e tendo os nomes dos seus autores transposto fronteiras: Maslow (1954), Atkinson (1957), Herzberg (1966), McClelland (1961), Alderfer (1972), Adams, (1965), Vroom (1964), Skinner (1974), Bandura (1997), Connell (1985), Deci & Ryan (1985), Hidi & Harackiewicz (2000), Elliot (1997), Elliot & Church (1997), Ames (1992), Covington (1998), Weiner (1986) entre outros - a resposta é necessariamente afirmativa.

De uma forma geral, essas teorias centraram o seu objecto de estudo na análise do «porquê» do comportamento, mais concretamente, o que faz uma pessoa insistir ou desistir de uma actividade, qual o seu grau de envolvimento na acção seleccionada e o que considera e experimenta durante esse envolvimento. Independentemente das diferenças existentes entre as diferentes explicações proporcionadas por tais teorias ressaltam os aspectos positivos e construtivos da motivação, sendo esta consensualmente aceite como aquilo que impele a actividade “dirigindo-a para certos fins e prologando-a enquanto esses fins não sejam atingidos” (Lévy-Leboyer, 1994, 60).

Em sequência é importante acrescentar que, segundo Lemos (2005, 195), nestas explicações é “possível identificar os dois aspectos que traduzem a motivação: a *intensidade* (ou nível de motivação), indicado pelo esforço, pelo nível de actividade, pelo entusiasmo) e a  *direcção* (ou orientação motivacional, indicada pela selecção de objectivos e pela escolha de cursos de acção) ”.

Nesta clarificação, daquilo que influencia o comportamento humano, levanta-se-nos, ainda, uma outra questão: O que faz, então, que nos sintamos motivados, sendo que sentir-se motivado é mover-se energeticamente em direcção a um objectivo? Neste particular poder-se-á avançar com os conceitos de impulsos, necessidades, estímulos, medos, propósitos, interesse, pressão social, crenças, valores, expectativas, entre outros. Assim, alguns autores concebem a motivação em termos de traços pessoais; outros vêem-na como um estado, uma situação passageira e outros vêem-na, ainda e sobretudo como um processo multidimensional que pode ser compreendido e explicado a partir da

observação de unidades temporais mais ou menos extensas; esta última concepção aplica-se a todas as modernas abordagens acerca da motivação.

Como temos vindo a verificar, cada teoria motivacional dedica-se à identificação e explicação acerca do modo de funcionamento de um determinado grupo de processos motivacionais. Diferentes teorias examinam, portanto, variáveis, estruturas e resultados da motivação divergentes; prescrevem e procuram verificar a existência e funcionamento de determinadas estruturas motivacionais.

Neste contexto, diversos são os autores que têm dedicado parte significativa da sua investigação à compreensão e sistematização das teorias motivacionais (Barros de Oliveira & Barros de Oliveira, 1996; Paixão, 1996, Oliveira, 2005; Rosário, 2005). A maior parte dos autores reconhecem que as orientações paradigmáticas na investigação, sobre as concepções motivacionais, evoluíram ao longo do século XX. Segundo Rosário (2005) podemos distinguir quatro momentos:

Um primeiro momento, situado na primeira metade do século XX, sob a influência dos *instintos* e do *comportamentalismo*, a motivação era concebida como um processo mecânico, no qual as associações entre estímulos e as respostas eram determinadas pelo meio ambiente, sendo os impulsos biologicamente determinados. Neste sentido, o aluno respondia indiferentemente aos estímulos do seu mundo exterior, sendo regulado pelas bonificações e castigos que provinham do seu comportamento.

Um segundo momento, sob influência da perspectiva *humanista*, que surge como resposta alternativa às explicações psicanalíticas e comportamentalistas, são valorizadas as fontes intrínsecas de motivação, como as necessidades de “auto-realização”, a “tendência realizadora” inata ou a “necessidade de auto-determinação”. Motivar alunos seria encorajar os seus recursos interiores, como o sentido de competência, auto-estima e autonomia<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Devemos esclarecer que, na actualidade, a Teoria da Autodeterminação representa um quadro mais amplo, desta abordagem humanista, para o estudo da motivação humana e personalidade. Com uma abordagem organísmica da motivação, esta teoria, articula uma meta-teoria para enquadrar o estudo da motivação, que identifica variadas fontes de motivação e uma descrição das respectivas funções intrínsecas e de tipos de motivação extrínseca no desenvolvimento cognitivo e social e nas diferenças individuais. A meta-teoria da auto-determinação contém cinco mini-teorias, que apresentamos pela ordem em que foram surgindo: teoria da avaliação cognitiva (explica o modo de

Um terceiro momento, sob a influência do *cognitivismo*, passou-se a centrar a atenção no funcionamento cognitivo<sup>2</sup>. Nas décadas 50 e 60, as teorias gerais foram trocadas por outras menos ambiciosas, que abdicaram da intenção de tentar explicar o comportamento humano na sua globalidade. O construto teórico das teorias cognitivas está ancorado na concepção de que os processos cognitivos intervêm na relação entre estímulo e resposta explicando ora comportamentos específicos, ora processos psicológicos bem delimitados ou, ainda, o funcionamento comportamental em contextos identificados de realização ou de relação social.

Um quarto momento, influência do *cognitivismo* e das correntes *ambientalistas e ecológicas*, centra as preocupações na compreensão das condições do ambiente escolar que contribuem para o incremento da motivação. Como uma renovada visão do ser humano, alguém que dá sentido às suas práticas, não se confinando a responder ao meio ou a acumular informação pura, a aprendizagem passa a ser concebida como configuração do saber.

A estes quatro momentos correspondem, pois, quatro orientações teóricas diferentes, no campo da motivação – dos instintos/comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cognitiva. Esta classificação corresponde, apenas a uma tentativa de compreensão, mas encontramos na literatura muitas outras. Decidimo-nos, pois, por

---

funcionamento da motivação intrínseca e o modo como os contextos sociais, nomeadamente educativos, a afectam); teoria da integração organísmica (que identifica e caracteriza os diferentes tipos de motivação extrínseca e as suas consequências no funcionamento comportamental em contextos diversos, nomeadamente de realização); a teoria das orientações de causalidade (que explica as diferenças individuais existentes nas tendências de regulação comportamental, por exemplo no que se refere ao contexto educativo); a teoria das necessidades psicológicas básicas (que identifica as necessidades psicológicas básicas, bem como o seu modo de satisfação e as implicações que os diferentes modos de satisfação providenciados pelos diferentes contextos têm na saúde e no bem-estar psicológico); e, por fim, a teoria do conteúdo dos objectivos, que efectua uma distinção importante entre objectivos intrínsecos e extrínsecos e o impacto diferencial que têm na motivação e no bem-estar (cf. Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

<sup>2</sup> A cognição corresponde à actividade mental e inclui variáveis cognitivo-motivacionais como crenças e percepções (atribuições causais, expectativas de resultado e de auto-eficácia, valor das tarefas...), a curiosidade, a memória, etc. Estudar a cognição significa estudar mecanismos e processos tão distintos como a resolução de problemas, a criatividade, a memória, a tomada de decisão, a aprendizagem cognitiva, etc. (Almeida, 1988).

aquela que nos parece mais conciliável com a finalidade deste trabalho, centrando a nossa análise, nas questões básicas que fornecem aos professores entendimentos que os levem a intervir eficazmente, a partir de um suporte científico no processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2. As perspectivas dos instintos e comportamentalistas**

Entre os marcos históricos que ajudaram a compreender a direcção do comportamento contam-se, numa fase inicial, na primeira metade do século XX, as considerações de pensadores, como Freud que acentuavam o papel das características internas e estáveis dos indivíduos, tais como as suas necessidades instintivas e as concepções das teorias comportamentais da motivação, que evoluíam das anteriores, e que se definem em termos de resposta a estímulos externos.

As primeiras, chamadas «teorias das necessidades» explicam o comportamento humano a partir de fundamentos biopsicológicos, ou seja, com base na força das necessidades individuais. Tais abordagens têm sido associadas, numa fase inicial, a Henry Murray (1938) e posteriormente a McClelland (1961) e Atkinson (1974) que prosseguiram os estudos daquele investigador “mas numa linha marcadamente cognitiva” (Rosário, 2005, 29). Efectivamente, Murray (1938) um dos primeiros a pesquisar sobre o assunto, classificou as necessidades em *primárias*, de natureza biológica (fome, sede, sono) e *secundárias*, derivadas das primárias ou inerentes à estrutura psíquica humana. Como a pessoa procura diminuir o estado interno de *deficit*, uma necessidade funciona como um impulso para determinados comportamentos. As necessidades variam o tempo todo. No entanto determinadas pessoas têm uma determinada tendência a ter certas necessidades mais frequentemente, ou mais intensamente do que outras. Quando uma necessidade tem para uma pessoa uma certa estabilidade ela torna-se uma parte de sua personalidade.

As segundas, genericamente, denominadas como «teorias dos incentivos», enfatizavam a função dos estímulos e reforços externos na tendência do indivíduo para

se aproximar ou afastar de certas acções (Lemos, 2005). A motivação é, neste paradigma, explicada com conceitos como a recompensa e o incentivo, sendo a recompensa um objecto ou evento atractivo fornecido como consequência de um comportamento particular, e o incentivo um objecto ou evento que estimula ou desencoraja um determinado comportamento ou conjunto de comportamentos. Neste caso quando a um aluno é prometida uma nota elevada, podemos considerar essa promessa como um incentivo, sendo que quando a classificação elevada se torna uma realidade, ela pode ser considerada uma recompensa.

Um exemplo destas teorias aparece de forma singular nos discursos académicos, sob inspiração na obra de Skinner (1953, 1974), cujo pressuposto basilar é a ideia de que os comportamentos não podem ser explicados por processos internos. Para descortinar as causas desse comportamento “é necessário concentrar-se no meio ambiente que o envolve e na sua história pessoal de reforços”<sup>3</sup> (Rosário, 2005, 25). A motivação é vista como um processo mecânico, no qual as associações entre estímulos e as respostas são estabelecidas pelo ambiente.

De forma congruente com estes pressupostos a investigação desenvolvida pelos autores comportamentalistas, sob a tutela da aprendizagem, trouxe uma contribuição, fundamental, ao realçar o papel do ambiente e ao conceptualizar diferentes modelos pedagógicos, mas oferece uma explicação incompleta e reducionista da aprendizagem. De facto, constatamos que estamos diante de modelos pedagógicos de “carácter linear que não prevêem, uma relação directa entre ensino e a aprendizagem: a responsabilidade pelos resultados escolares é sobretudo atribuída aos alunos” (Damião,

---

<sup>3</sup> De acordo com Skinner (1974), há quatro tipos de reforços: **1. O reforço positivo**, isto é, os procedimentos desejáveis são reforçados por uma consequência positiva que tende a ser designada de recompensa. Num contexto educativo, uma vez identificada a consequência que possui valor de recompensa para o aluno, esta pode ser utilizada para aumentar o seu desempenho; **2. Reforço negativo**, isto é, quando determinado estímulo pode prevenir o despoletar de um comportamento nocivo ou prejudicial, ele é designado de evitamento ou reforço negativo. Um aluno altera o seu comportamento no sentido de evitar determinadas consequências desagradáveis; **3. A extinção**, é um método que ajuda a reduzir e a enfraquecer os comportamentos indesejáveis. Pode caracterizar-se por ausência de reforço de comportamentos indesejáveis de tal forma que esses comportamentos diminuem e, eventualmente, desaparecem; **4. A punição** é definida com a atribuição de uma consequência nociva ou prejudicial a um comportamento indesejável. Parte-se do pressuposto que tal como as recompensas fortalecem o comportamento, a punição enfraquece-o. Por outras palavras, os reforços positivos e negativos são métodos de reforço de comportamentos desejáveis, enquanto a extinção e a punição são métodos de enfraquecimento de comportamentos indesejáveis.

2008, 5). A função tutelar do professor, que exerce poder face aos seus saberes científicos, impõe-se à função do aluno. Este, ao invés de aprender, e menos ainda aprender a aprender, somente amontoa saberes que deverá repetir fielmente. Neste sentido, “o professor é a única ou pelo menos a mais importante das variáveis que determina a aprendizagem dos alunos, negligenciando-se o contexto e a sua influência sobre os resultados de aprendizagem” (Bidarra, 1996, 142).<sup>4</sup>

Apesar do contributo destes dois grupos de teorias para a compreensão do comportamento considera-se, hoje, que as teorias de redução da tensão e as abordagens comportamentalistas, uma vez que subestimam a cognição, confinando a motivação quer à redução de necessidades biológicas instintivas ou de necessidades socialmente aprendidas, quer a uma construção associativa de incentivos casuais, são desajustadas para explicar “o caleidoscópio comportamental humano” (Rosário, 2005, 25).

### **1.3. A perspectiva humanista**

Se até à década de 1930, os grupos teóricos anteriormente referidos dominaram a explicação sobre a motivação, na década seguinte surgiu uma outra abordagem que foi desenvolvida como uma reacção a esses grupos e que foi designada por humanista. De facto, sob a influência de autores como Carl Rogers e Abraham Maslow surgiu a convicção de que as teorias existentes não explicavam adequadamente os motivos dos comportamentos, já que eram vistos, ora como mecanismos intra-psíquicos, ora como mecanismos extrínsecos, tendo em comum uma concepção despersonalizada acerca do funcionamento da motivação.

---

<sup>4</sup> Do descrito, deduz-se que alguns princípios e experiências educativas foram organizados de acordo com os pressupostos *comportamentalistas*. Algumas limitações são anotadas a esta teoria. O educando não aumenta a sua criatividade e, apesar de se respeitarem os ritmos individuais, não se dá razoável relevo ao seu interesse e motivação intrínsecas. Pretende -se, acima de tudo, que haja por parte do professor uma minuciosa exactidão na determinação do que pretende ensinar, do tempo que necessita para o fazer e uma definição específica dos objectivos comportamentais que pretende obter (Damião, 2001; Bidarra, 1996).

Nesta ordem de ideias, Maslow (1970), adoptando uma perspectiva holista, invocou um conjunto de necessidades gerais dos seres humanos que agrupou numa hierarquia que contempla cinco níveis: fisiológicas, segurança, sociais, de estima e de auto-realização. Tendo em consideração esta hierarquia, o autor sugeriu que uma necessidade só motiva o comportamento até ser satisfeita, e que as necessidades dos níveis mais baixos têm que ser satisfeitas em primeiro lugar. Apenas as necessidades de auto-realização, que não actuam de acordo com um mecanismo de funcionamento *homeostático* ou de redução da tensão explicam o comportamento motivado de um modo *homeoquinésico* ou de persistência da motivação.

Os resultados dos estudos, que esta nova linha de trabalho desencadeou, permitiram enfatizar fontes intrínsecas de motivação, como o “desejo de crescimento pessoal” bem como as necessidades de “auto-realização” e de “auto-determinação”. Considerando que as pessoas são continuamente motivadas pela necessidade inata de realizar o seu potencial de desenvolvimento, em contexto de educação formal motivar alunos seria encorajar os seus recursos interiores, como o sentido de competência, a auto-estima e a autonomia (Abreu, 2002). Por outro lado Rosário (2005) sublinha que não será realista esperar que os alunos aprendam se não têm satisfeitas as necessidades básicas, ao nível fisiológico ou de segurança.

Esta teorização, não esteve também imune a críticas relacionadas sobretudo com a fragilidade da sua arquitectura conceptual. Na verdade, as ditas necessidades básicas nem sempre antecedem as demais, bastando pensar no facto de muitas pessoas serem capazes de sofrer abstinências fisiológicas na luta pelas suas aspirações. Acresce, ainda, o escasso corpo de investigação empírica que sustém a hierarquia desenhada por Maslow (Abreu, 2002; Rosário, 2005).

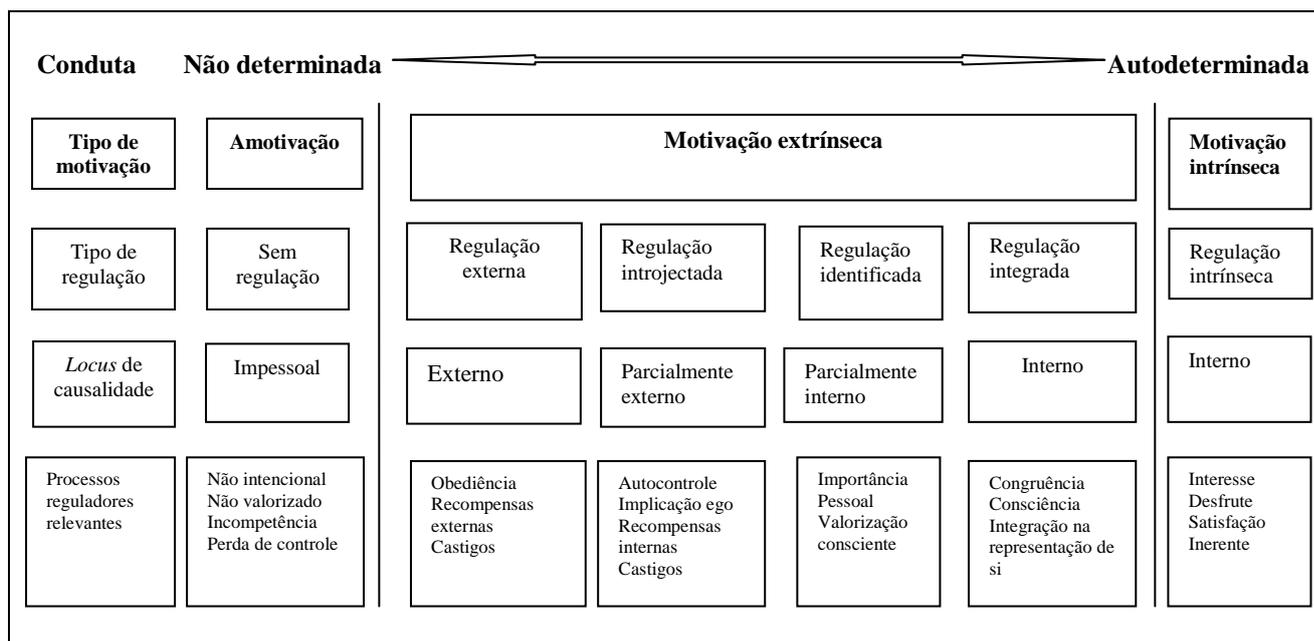
Apesar destes argumentos, estamos perante uma teoria que permite analisar “a pessoa holisticamente, onde as necessidades físicas, emocionais e intelectuais interagem como um todo” (Rosário 2005, 27). Neste aspecto parece-nos existir um ponto de contacto importante entre esta teoria e a Teoria de Autodeterminação de Deci e Ryan, porquanto ambas vêem o ser humano como um ser dinâmico, activo, com necessidades internas psicologicamente inatas.

De acordo com esta última teoria, o comportamento humano é estimulado por três necessidades psicológicas universais: a de autonomia, de competência e de relacionamento, que sugerem como fundamentais para o crescimento e a integração, assim como também para o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Tendo em conta as investigações de Deci e Ryan (2000) estas três necessidades favorecem a motivação intrínseca, em contexto de educação formal e podem ser explicadas da seguinte maneira: a necessidade de autonomia (ou autodeterminação) compreende os esforços do aluno para ser o propulsor das suas próprias acções e para determinar o seu comportamento; é um anseio de exercitar um *locus* interno de causalidade. A necessidade de mostrar competência está relacionada com a tentativa, do mesmo, de dirigir as aprendizagens e de as experimentar efectivamente. Por último, a necessidade de relacionamento faz referência ao esforço, do aluno, em estabelecer relações interpessoais significativas, nomeadamente com os professores e com os seus pares, e experimentar satisfação com o mundo social.

No espaço escolar há indícios de que a motivação intrínseca auxilia o desempenho e a aprendizagem, devido à procura de actividades que incitem a aquisição de novas competências e por outro lado, perante situações de aprendizagem o aluno intrinsecamente motivado evidencia maior retenção dos conteúdos apreendidos, concluindo frequentemente, com sucesso, as actividades propostas.

Colocando de lado a motivação intrínseca, é relevante saber como é que os alunos adquirem motivação para executarem o conjunto das restantes actividades e como é que essa motivação influencia ou não a perseverança, a qualidade do desempenho escolar e o bem-estar dos alunos. Acresce que a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), além de contemplar a reflexão sobre as necessidades psicológicas, identifica outras formas de motivação, com repercussões para a aprendizagem, como a sub-teoria denominada teoria da integração orgánismica, que estabelece que a motivação é contínua, caracterizada por níveis de autodeterminação, que variam do mais ao menos autodeterminado, ou seja, a motivação intrínseca, a extrínseca e a amotivação (figura 1).



**Figura1** - Sequência de autodeterminação mostrando os tipos de motivações com seus estilos de regulação, o *locus* de causalidade e os processos correspondentes (Ryan & Deci, 2000, 72)

Neste panorama conceptual, a motivação intrínseca prevê o comprometimento de uma pessoa com a actividade por causa do prazer e pelo desfrutar que esta produz, ou seja, a actividade é um fim em si mesma (Deci & Ryan, 1985). Portanto, caracteriza-se por um *locus* interno de causalidade, um interesse e uma satisfação inerentes à própria actividade. A motivação extrínseca, diferentemente da intrínseca, abarca as actividades, que são efectuadas com o objectivo de conseguir um resultado independente daquelas, sendo, por isso, encaradas como instrumentais e assentando num *locus* externo de causalidade. Por fim, a amotivação é característica do sujeito que não tem a intenção de realizar algo e, portanto, é provável que a actividade seja desorganizada e acompanhada por sentimentos de frustração, medo ou depressão. Como consequência, por não avaliar uma actividade, não se sentir capaz de realizá-la ou por não esperar o resultado desejado o sujeito perde o controlo e o *locus* de causalidade é impessoal (Deci & Ryan, 2000, Ryan & Deci, 2000).

Tradicionalmente, a motivação intrínseca e extrínseca têm sido vistas como pólos opostos. Numa visão recente sobre a motivação para o conhecimento diversos autores

mostram que estes dois tipos de motivação não são incompatíveis e podem coexistir (Covington & Muller, 2001)<sup>5</sup>.

A teoria da autodeterminação considera, no entanto, que a motivação extrínseca inclui quatro fases – a regulação externa, a regulação introjectada, a regulação identificada e a regulação integrada – que, segundo Alderman (2004) e Paixão (2008), se organizam desde um maior controlo externo a uma maior autonomia, e que em contexto de educação formal, podem ser perspectivadas da seguinte forma:

*Regulação externa* quando o comportamento dos alunos é externamente controlado por recompensas ou castigos. Por exemplo, um aluno completa um trabalho de casa para agradar ao professor ou para evitar ficar na sala depois da aula. *Regulação introjectada* quando os alunos seguem regras devido à pressão ou para evitar ansiedade ou para aumentar o ego, mas não aceitam as regras internamente. Por exemplo, um aluno faz o trabalho de casa porque é suposto os bons alunos realizarem as tarefas propostas pelos professores. *Regulação identificada* quando os alunos aceitam as regras porque pessoalmente é importante para atingirem os seus objectivos. Por exemplo, um aluno trabalha arduamente para melhorar as suas capacidades académicas, porque acredita que esse incremento o ajudará a ter mais sucesso na escola. *Regulação integrada* quando os alunos integram e interiorizam valores e papéis diferentes e são determinados por si próprios. Por exemplo, os valores de um aluno que é bom atleta e bom aluno podem entrar em conflito. Mas o aluno interioriza que pode ser bom aluno e bom atleta, em simultâneo, sem que uma actividade colida com a outra.

De acordo com a visão de determinação de cada um o relacionamento é um *continuum* entre o mais extrínseco para o menos extrínseco e não são formas opostas de motivação. O *continuum* representa em que medida a regulação comportamental é sobretudo determinada pelas recompensas ou pelos valores e acções pessoais. Baseado

---

<sup>5</sup> Alderman (2004), partilhando esta ideia, descreve relatos de alunos, em que se verifica o desvio da motivação extrínseca à intrínseca e vice-versa. Nestes relatos os alunos mostram que podem prosseguir com tarefas simultaneamente por motivos extrínsecos e intrínsecos. Um corredor pode correr pelo desafio e satisfação mas também para conseguir uma bolsa para a escola. Ambos os tipos de motivação podem aparecer a qualquer hora, e a sua intensidade pode variar de situação para situação.

nestes quatro modelos de base, quanto mais os indivíduos determinarem as suas acções mais intrínseca é a sua motivação (Ryan & Deci, 2000).

No sentido de tornar mais claro o que foi anteriormente exposto, Paixão (2008) refere, pois, que esta teoria concebe três tipos de qualidade motivacional: a amotivação ou regulação impessoal, representada pela ausência de intencionalidade comportamental, pela não valorização das actividades realizadas ou antecipadas, pela ausência de percepções de competência e de expectativas de resultado; a motivação controlada, que congrega os tipos de regulação comportamental externa e introjectada, e a motivação autónoma que integra os tipos de regulação comportamental identificada, integrada e intrínseca. Embora estas duas últimas formas de regulação comportamental (controlada e autónoma) sejam caracterizadas pelo grau de intencionalidade accional que possibilitam, podendo assim não diferir em quantidade (número de actividades, quantidade de esforço, etc.), certamente que são diferentes na qualidade do funcionamento pessoal, interpessoal e social que proporcionam (realização e criatividade, qualidade das relações, bem-estar).

Destas considerações devemos depreender que a motivação autónoma auxilia a direcção das acções realizadas ou alinhadas com o núcleo operante da identidade pessoal, assentando num *locus* interno de causalidade, ao passo que a motivação controlada sublinha a percepção de si como uma “marionete” controlada por forças externas, assentando num *locus* externo de causalidade (Ryan & Deci, 2000).

Esta lógica permite-nos analisar de perto a motivação dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às suas diferenças motivacionais, em contexto de educação formal. No dizer de Guimarães (2004) os alunos com motivação intrínseca executam uma tarefa por interesse ou prazer. Pelo contrário, os alunos com motivação extrínseca focalizam a atenção em algo externo à actividade (fora de si próprios) tais como louvores, graduações, privilégios especiais e certificados. Por exemplo, o aluno não executa a actividade porque está empenhado em conseguir conhecimento, mas sim porque valoriza a nota que o professor disse que daria para quem o fizesse.

Os professores podem desejar alunos que são intrínsecamente motivados para o trabalho académico, mas muitas tarefas requeridas na escola não são motivantes para os alunos. Para contrabalançar, muitos professores contam fortemente com os incentivos extrínsecos, incluindo, louvores elogios, sinais, sorrisos e reconhecimentos especiais, tal como “aluno do mês” (Alderman, 2004).

A primeira preocupação para os professores é como ponderar o uso de incentivos extrínsecos, à medida que são precisos para promover o envolvimento dos alunos nas tarefas, ao mesmo tempo que estabelecem um clima que alimenta a motivação intrínseca ou autónoma.

Corno e Rohrkemper (1985, citados por Alderman, 2004) concordaram que a motivação intrínseca é necessária, mas componente insuficiente para as aquisições académicas. Se as recompensas forem usadas apropriadamente, a motivação extrínseca e intrínseca serão componentes complementares (Covington & Muller, 2001). Como Ryan e Deci (2000) sugeriram, uma estratégia essencial para um ensino com sucesso é conhecer como utilizar formas extrínsecas de motivação para promover uma motivação mais autónoma.

#### **1.4. A perspectiva cognitivista**

A partir da segunda metade do séc. XX, outros aspectos passaram a ser sublinhados e valorizados no âmbito da explicação acerca do funcionamento motivacional, nomeadamente nos planos da direcção e da regulação comportamental, tais como, a direcção do comportamento ou as opções entre alternativas, o que contribuiu para a afirmação de uma abordagem teórica: a cognitivista. Tal como o conceito de comportamento fora a pedra de toque para o comportamentalismo, o conceito de conhecimento (entendido como organização e representação mental) é agora o novo núcleo teórico.

Trata-se de uma abordagem que parte do princípio que o nosso comportamento é motivado pelo pensamento e não apenas pelas recompensas que tenhamos casualmente

recebido. As pessoas reagem às suas próprias interpretações dos eventos externos ou internos, em vez de reagirem aos acontecimentos em si.

As teorias cognitivas concebem um conjunto de variáveis e de processos que operam entre a situação e a acção em que o indivíduo se envolve, e que explicam o modo de organização e os resultados dessa acção. Assim sendo, para compreender a motivação teremos de invocar os processos cognitivos que medeiam a relação entre estímulo e a resposta. Neste contexto, há o surgimento do interesse pelo estudo do *porquê* dos comportamentos na sequência pensamento-acção.

Rosário (2005) recorda que a procura de resposta à dimensão *porquê* dos comportamentos, foi inicialmente desenvolvido por McClelland (1961)<sup>6</sup> e Atkinson (1974) com base nos trabalhos de Henry Murray (1938) como explicitámos anteriormente. De facto, aqueles autores fazem emergir a teoria da motivação para a realização que defende que a realização é o resultado de um conflito entre a luta pelo sucesso e o evitamento do insucesso. “A *esperança* do sucesso, e a antecipação do *orgulho* sentido em face dos resultados positivos, encorajariam os sujeitos orientados para a realização enquanto a antecipação dos sentimentos de *vergonha* e *humilhação* conduziriam os sujeitos ao evitamento das situações em que percebem insucesso” (Rosário, 2005, 29).

Os trabalhos desenvolvidos pelos referidos autores, analisam as necessidades internas adquiridas que motivam o comportamento e têm em linha de conta, não só os factores pessoais (motivação para o sucesso; motivação para evitar o fracasso), mas, também, os factores situacionais (probabilidade de sucesso; valores de incentivo para o sucesso).

---

<sup>6</sup>A Teoria das Necessidades de McClelland (1961) é uma das muitas teorias que procuram explicar a motivação através da satisfação das necessidades. Nesta sua teoria, McClelland coloca em destaque aquilo a que chamou as necessidades adquiridas, isto é, as necessidades que as pessoas desenvolvem com a sua experiência ao longo da sua vida, à medida que interagem com os outros e com o seu ambiente. De entre estas, existem três que segundo o autor assumem especial importância, nomeadamente: A necessidade de realização, que traduz o desejo da pessoa em atingir objectivos que representem desafios em fazer melhor e mais eficientemente; A necessidade de poder, isto é, o desejo de controlar, decidir e de influenciar ou ser responsável pelo desempenho dos outros; A necessidade de afiliação, que representa o desejo de manter relações pessoais estreitas e de aceitação da parte dos outros.

Quando transposto para o ensino o modelo de Atkinson (1974) sugere que os alunos com elevada motivação para a realização seleccionarão actividades de dificuldade média que percebem como atingíveis e que, por esse motivo, originarão um sentimento de realização. Afastarão as tarefas que examinam como difíceis, de êxito pouco provável, e também outras “muito fáceis”, porque uma vez que o sucesso está alcançado, não proporcionam grande satisfação. Por sua vez, os alunos com baixa motivação para a realização optarão por uma das tarefas opostas: as mais acessíveis ou as mais problemáticas. Para realizar as primeiras, não terão que empregar muito esforço, e face às segundas, apesar de poder ser duvidoso que consigam os seus objectivos, esta escolha fornece-lhes uma explicação oportuna para o insucesso (Rosário, 2005).

No contexto destas abordagens foram invocados diversos factores cognitivo-motivacionais – como a percepção da capacidade própria, expectativas e atribuições – que dão a perceber a motivação no contexto de educação formal como um processo dinâmico, que envolve o professor, a situação de aula e os alunos, dando uma atenção especial à natureza recíproca das cognições, comportamento e experiências subjectivas (Lemos, 2005). Efectivamente, os aprendizes são vistos como processadores activos, na medida em que escolhem, organizam e reúnem informações sobre o mundo que os cerca, agindo em função disso mesmo. Esta compreensão tem como propósito, no mundo do ensino, um novo tipo de finalidade: aumentar a quantidade de conhecimento do sujeito. O professor deve conduzir o aluno a melhorar os seus processos cognitivos, as suas capacidades de memorização, o grau de domínio das matérias. Nesta compreensão prevalece um realce dos processos cognitivos internos do sujeito<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Lembramos que, em contraste “com a psicologia comportamental, cujo objectivo é o estudo do comportamento e das suas regras de funcionamento, a psicologia cognitiva tem como objectivo fundamental explicar os processos cognitivos que determinam a conduta dos sujeitos” (Bidarra, 1996). A metáfora, aprendizagem como “aquisição e conhecimentos”, exprime esta fase. Este paradigma assenta em boa medida na semelhança entre mente e computador, encara o sujeito como processador de informação (Almeida, 1988). Nesta época, evidenciam-se os processos cognitivos internos que decorrem entre a codificação da informação, o seu tratamento, registo e evocação e a resposta. Em consonância com esta perspectiva, o ensino deve orientar-se para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, sendo esta a medida da aprendizagem realizada (Barros de Oliveira & Barros de Oliveira, 1996).

No quadro seguinte é apresentada uma breve síntese de algumas das diferenças entre as concepções mecanicistas e as concepções cognitivistas da motivação e aprendizagem.

**Quadro 1**  
Diferenças entre as concepções mecanicistas e as concepções cognitivistas

	MECANICISTAS	COGNITIVISTAS
Objectivo do comportamento	Adaptação ao meio	Realização de projectos pessoais
Diferenças Individuais	Hábitos (passado)	Objectivos pessoais (futuro)
Modelos teóricos	Modelos impulso hábito	Modelos expectativa-valor
Aprendizagem	Estabelecimento das conexões S-R	Construção de conhecimentos
Inteligência	Quantidade de conexões S-R	Capacidade de resolver problemas
Educação	Reforços ou manipulação externa	Responsabilização pessoal
Motivação	Extrínseca	Intrínseca e extrínseca do tipo autónomo
Motivos	Só os fisiológicos primários	Todos são primários
Funcionamento dos motivos	Homeostasia (redução da tensão)	Homeoquinesia (persistência da tensão)

Adaptado de Jesus (2004, 73)

Por outro lado, reconhecendo as crenças e percepções, estas teorias centralizam o estudo da motivação no interior do sujeito motivado enquanto ser intencional, por oposição ao estudo do sujeito motivado como reagente às situações em que se inscreve. Supomos que é nesta lógica que Abreu (1980, 189) adverte que nas teorias cognitivistas o “princípio básico do funcionamento dos motivos não é o de redução da tensão ou de restabelecimento do equilíbrio homeostático, mas o da persistência da tensão ou de homeoquinesia”.

### **1.5. A perspectiva sócio-cognitiva**

Esta perspectiva agrupa um conjunto muito variado de teorias e autores ligados pelo desígnio de que o comportamento humano e a motivação são plurideterminados. Isto é, a ênfase no papel da cognição e motivação é acompanhada pelo reconhecimento

da importância da natureza social da motivação nas escolas (Weiner, 1992)<sup>8</sup> bem como o papel do ambiente (Bandura, 1986)<sup>9</sup>. A aproximação que capta estas duas áreas forma um corpo central da motivação para o ensino e aprendizagem e é conhecida como a teoria sócio-cognitiva. Segundo Alderman (2004) este quadro tem vindo a proporcionar a realização de diversas investigações que auxiliam os professores na complexa tarefa de estabelecerem um clima que promove a motivação e ajuda os alunos a desenvolverem estratégias de motivação adaptativa.

Trata-se de uma perspectiva que advoga a existência de uma inter-relação entre os processos cognitivos de um indivíduo e o contexto social (Bandura, 1997; Pintrich & Schrauben 1992, citados por Alderman, 2004). Esta perspectiva motivacional inter-relaciona os seguintes factores: a) cognição pessoal, tais como crenças sobre habilidade e emoções; b) contextos, como critérios de incentivos e avaliação utilizados pelos professores; c) ou o comportamento e desempenho de cada pessoa, tais como esforço crescente depois de uma avaliação negativa ou fraca. Estes três factores interagem através de um processo que foi designado por Bandura (1986), por interacção recíproca, na qual cada componente afecta as outros dois, muito embora possam não ter forças iguais. O funcionamento cognitivo de um aluno, tal como as crenças nas suas capacidades, actua como mediador importante na motivação, influenciando quer as suas expectativas de auto-eficácia, quer as suas expectativas acerca do resultado futuro, bem como as acções que são realizadas. Esta é uma interacção complexa e contínua (Alderman 2004, 20) (figura 2).

---

<sup>8</sup> Nos anos 70, dando um enfoque claramente escolar, com a teoria Atribucional, Weiner (1985, 1992) desenvolve e complementa a teoria de Atkinson. Esta teoria aponta que os alunos tentam, de forma automática, perceber os factores que influenciam os seus resultados escolares. Neste contexto, defende que o que realmente provoca a motivação para encarar as tarefas escolares são as diferentes representações dos resultados obtidos: as explicações sobre os êxitos ou sobre os fracassos escolares.

<sup>9</sup> Bandura (1986) valorizando o elemento social na aprendizagem, concebe a teoria da Aprendizagem Social, argumentando que as pessoas podem aprender novas informações e comportamentos ao observar outras pessoas. Conhecida como a aprendizagem observacional (ou modelagem), este tipo de aprendizagem pode ser usada para explicar uma variedade de comportamentos.

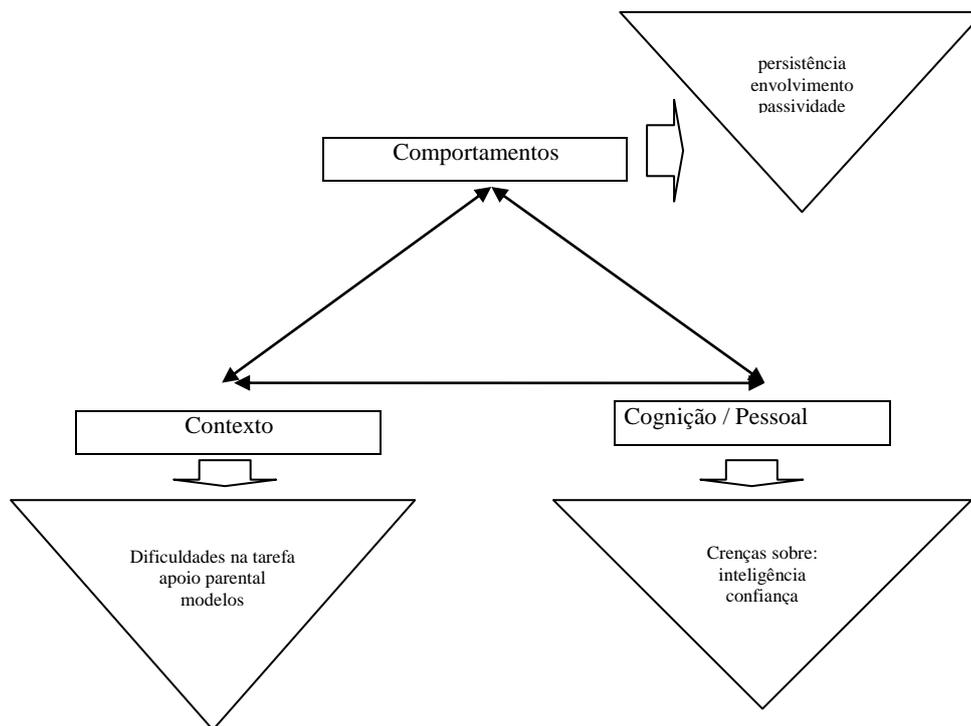


Figura 2 – Elementos em relacionamento recíproco

Como podemos perceber a motivação não pode ser apenas imputada ao meio, como o comportamentalismo defende, nem apenas ao sujeito, como atesta o cognitivismo, mas sim das interações entre o sujeito e o seu mundo. Neste sentido, o comportamento motivado apenas pode ser analisado e explicado se forem considerados os contextos (físicos, temporais e sociais) em que ocorre (Paixão, 2004).

Em suma, e no dizer de Lemos (2005, 197) há uma tendência nos modelos mais recentes para ver as cognições e afectos motivacionais como factos «situados», isto é, para valorizar o papel dos pensamentos e sentimentos que emergem (são construídos) numa determinada situação específica. Deste modo, para compreender a motivação, mais especificamente a escolha, a persistência face aos obstáculos e o esforço despendido na realização das tarefas, “normalmente ambíguas, complexas e prolongadas no tempo” (Paixão, 2004, 377), torna-se essencial contextualizar o pensamento e o comportamento humano. Trata-se de uma incumbência delicada e difícil, se tivermos em consideração que se trata de um fenómeno “activo multifacetado,

fruto da interacção entre o contexto e aquilo que o sujeito transporta para esse contexto” (Linnenbrink & Pintrinch, 2002, citados por Paixão, 2004).

### **1.6. Para uma integração teórica das teorias cognitivistas e sócio-cognitivas**

As teorias cognitivistas e sócio-cognitivas, ainda que surjam sob diferentes designações podem agrupar-se em quatro tipos gerais: as que se organizam em torno do conceito da expectativa; as que se organizam em torno das razões para o envolvimento pessoal em tarefas de realização; as que integram os conceitos de expectativa e de valor; e as que integram a motivação e a cognição (Eccles & Wigfield, 2002, citados por Paixão, 2004).

Segundo, Eccles e Wigfield (2002) (citados por Paixão, 2004) o primeiro grupo de teorias pretende arranjar respostas significativas para a seguinte pergunta dos sujeitos “Consigo (sou capaz de) realizar esta tarefa ou conjunto de actividades?” A tentativa de resposta desencadeou a formação de teorias tais como a teoria da auto-eficácia de Bandura (1997) e, de uma forma geral, de todas as teorias acerca da percepção do controlo pessoal (Rotter, 1966; Connell, 1985; Skinner, 1995). O segundo grupo de teorias deseja responder à questão central: “Porque é que (quais são as razões) escolhi realizar esta tarefa?” As respostas centram-se nas teorias que investigam o estudo da motivação intrínseca, como a teoria da auto-determinação de Deci e Ryan (1985), a teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1988), as teorias que incidem no conceito de interesse (Hidi & Harackiewicz, 2000) e as teorias organizadas em torno do conceito de objectivos (Ames, 1992; Dweck, 1999; Covington, 2000; Nicholls *et al.*, 1990; Elliot & Church, 1997; Midgley *et al.*, 1998; Ford, 1992). Por sua vez, o terceiro grupo de teorias preocupa-se com a análise do impacto das acepções ou interpretações dos resultados das realizações individuais e engloba, entre outras, a teoria da atribuição causal de Weiner (1985) e a teoria organizada em torno do construto de valor pessoal de Covington (1998). Por fim, o quarto grupo de teorias orienta a sua investigação no sentido de clarificar “Como é que a motivação e a sua inter-relação com os processos cognitivos são traduzidas para o comportamento auto-regulado?” Integra as teorias sócio-cognitivas do comportamento auto-regulado (Zimmerman, 2000), as que ligam a

motivação à cognição (Pintrich, 2000; Borkowski & Muthukrishna, 1995) e as que ligam a motivação aos processos volitivos (Kuhl, 1987).

Uma vez apresentados os quatro grupos teóricos que perfilham da intenção de compreender a natureza e o modo de funcionamento da motivação, não podemos deixar de colocar uma questão essencial: qual ou quais o(s) mais válido(s) para orientar a tarefa de *motivar* os alunos, em contexto educativo formal, tendo como fim último o de otimizar a suas aprendizagens?

Os investigadores, perante a referida diversidade de teorias, “podem assumir diferentes atitudes: a céptica ou anti-teórica, a eclética, a de opção teórica e a de integração teórica” (Jesus, 2004, 61). Alguns autores, adoptam uma atitude céptica ou anti-teórica, argumentando que, se há tantas teorias da motivação, se são tão diferentes e se o conceito de motivação é tão flutuante, então é melhor não o utilizar na análise do comportamento humano. Outros, numa visão eclética encaram que se há tantas teorias da motivação, então o melhor é utilizar um pouco de cada uma para compreender o comportamento. Por sua vez, há os autores que adoptam uma atitude de opção teórica, optando pela escolha e aprofundamento de um modelo teórico que se revele mais adequado para a análise do comportamento. Por fim, os que optam pela integração teórica procuram conjugar os contributos de diversas teorias relevantes, comparáveis epistemologicamente e complementares para esta análise (Jesus, 2004).

Julgamos que no estado presente do saber tem sentido a opção pela integração teórica das teorias cognitivistas e sócio-cognitivas, opinião que sustentamos em argumentos que passamos a especificar em duas anotações.

Em primeiro lugar, mais do que conceber novas teorias, deve-se procurar pesquisar com base nas teorias existentes, tentando beneficiar dos conhecimentos singulares de cada uma delas num enquadramento teórico coerente e global. Aliás, este parece ser o trajecto seguido, presentemente, nos estudos actuais, quer de análise teórica (Paixão, 1996, 2004) quer de pesquisa em contexto de educação formal (Alderman, 2004). Em segundo lugar, deve reconhecer-se que, por si só, nenhum dos referidos grupos, das teorias cognitivistas e sócio-cognitivas, demonstrou capacidade para

explicar a motivação e o comportamento na sua globalidade. Assim, tendo em conta o leque de conhecimentos e reflexões situados na interface do domínio da Psicologia e o das Ciências da Educação (Abreu, 1979; Allport, 1961; Lens, 1986; Nuttin, 1985; Paixão, 1996; Reeve, 2001; Weiner, 1989; Alderman, 2004), talvez devamos considerá-los como complementares, ou seja, de integração teórica. Uma apresentação esquemática dos aspectos sublinhados por cada uma destas perspectivas a partir dos quais ensaiamos uma nova compreensão, a partir de um esforço de integração é o que apresentamos a seguir, no quadro II:

**Quadro 2**  
Integração teórica das perspectivas cognitivista e sócio-cognitiva

<b>Perspectiva cognitivista</b>	<b>Perspectiva sócio-cognitiva</b>
Considera o aluno separado do seu contexto social. Preocupa-se em comparar a cognição e a motivação como aspectos próprios de cada um.	Considera que a motivação não decorre do aluno isolado, mas das suas interacções sociais em actividades expressivas.
Evidencia as condições da sala de aula que actuam nas crenças e nas concepções dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem.	Evidencia as experiências sociais e culturais dos alunos antes e durante o processo de ensino-aprendizagem
Aceita que a forma como o aluno processa cognitivamente as instruções influencia as crenças e as percepções que fomenta, as quais, por sua vez, actuam no comportamento.	Aceita que são os factores sociais e culturais que influenciam as crenças e as percepções dos alunos, as quais por sua vez têm um impacto significativo no comportamento motivado.

Adaptado de Rosário (2005); Alderman, (2004)

Em síntese, como verificamos, nos pontos anteriores, tem-se assistido, mais ou menos desde a primeira metade do século XX, a movimentos sucessivos de mudanças na educação<sup>10</sup>, ajustados à evolução dos paradigmas sobre a aprendizagem e a motivação (Barros de Oliveira & Barros de Oliveira 1996; Rosário, 2005).

De facto, na primeira metade do século XX, a educação nas escolas é influenciada pela concepção das capacidades consideradas estáveis (influência dos instintos e do *comportamentalismo*) e a motivação é explicada com conceitos como recompensa e incentivo, sendo a recompensa um objecto ou evento atractivo fornecido como consequência de um comportamento particular, e o incentivo um objecto ou evento que encoraja ou desencoraja comportamento. Mais tarde, outra abordagem foi desenvolvida como uma reacção à psicanálise de Freud e ao comportamentalismo, a humanista. Os

<sup>10</sup> Com incidência, especialmente, nos E.U.A., mas com repercussões em muitos países do mundo.

humanistas enfatizam fontes intrínsecas de motivação. Em comum, estas diferentes explicações perfilham da ideia de que os alunos são continuamente motivados pela necessidade inata de realizar os seus potenciais. No entanto, em qualquer dos momentos, o aluno é considerado passivo meramente reactivo, possuindo um papel na educação e na aprendizagem muito restrito (Barros de Oliveira & Barros de Oliveira 1996).

Presentemente, com a aceitação das perspectivas cognitivas, os investigadores consideram que o comportamento é determinado pelo nosso pensamento e não apenas pelas recompensas que tenhamos eventualmente recebido. Assim, são factores internos que determinam o comportamento do aluno. Tais perspectivas possibilitaram o surgimento de uma teoria conciliadora: a sócio-cognitiva. Ou seja, é dado, por um lado, relevo especial à capacidade de auto-regular a aprendizagem e por outro lado, aos mecanismos sócio-cognitivos de aprendizagem (interfaces entre a intervenção social e a experiência pessoal) (Alderman, 2004).

Por fim, e embora exista, ainda, pouca evidência de como os alunos se tornam peritos (*masters*) da sua aprendizagem (Zimmerman, 1989) as perspectivas actuais que derivam da integração teórica das abordagens cognitivistas e sócio-cognitiva, reconhecem que, para haver uma aprendizagem eficaz, “o sujeito deve envolver-se na sua própria aprendizagem” (Figueira, 1997).

Esta sinopse evidencia, que em alternativa a uma concepção tradicional e usual da aprendizagem do aluno como função de um currículo fixado e de didácticas de ensino prescritas, acentua-se que as significações, ou as crenças, são o material psicológico básico para compreender, não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas igualmente a motivação que lhes dá energia (Rosário 2005; Alderman 2004) (figura 3).

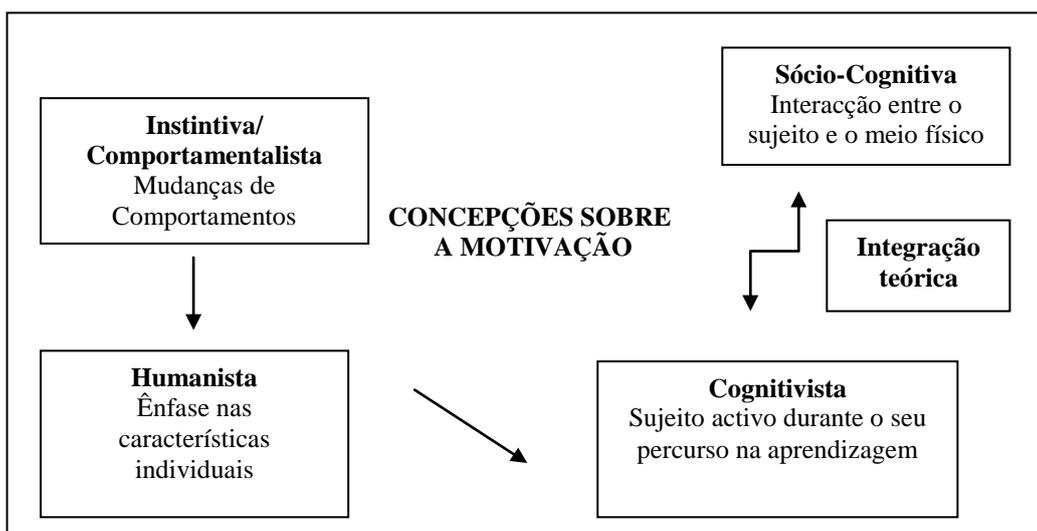


Figura 3 – Diversas linhas de investigação sobre a motivação

Nesta linha de pensamento, esclarecemos, sob o olhar de Oliveira (2005, 122), que motivação é “qualquer factor interno que inicia (activação) *dirige* (d direcção) e *sustém* (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objectivo”. Esta afirmação expressa a ideia básica de que a motivação é responsável pelo porquê das pessoas decidirem fazer algo, quanto tempo elas estão dispostas a aguentar e/ou desenvolver a actividade e em que grau de esforço, nomeadamente, irão assegurar a actividade. Ou seja, ela é um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas. Esta concepção implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos, mas também através das eventuais mudanças efectuadas no seu ambiente de aprendizagem escolar.

Para uma melhor compreensão das componentes motivacionais, o capítulo que se segue apresenta as contribuições do estudo dos objectivos, em contexto da educação formal, pelo papel de charneira que desempenham em todo o processo motivacional do aluno. Sem objectivos, o comportamento, do aluno, seria “errático e improdutivo” (Lemos, 2005). Com efeito, os estudos à luz desta abordagem são consensuais de que os objectivos conduzem e originam o comportamento, auxiliam na sua monitorização e na apreciação dos resultados alcançados. Como vamos verificar, no capítulo seguinte, estamos, pois, perante um constructo onde confluem muitos dos conceitos e ideias

apresentadas pelas várias teorias ou concepções acerca da motivação que acabamos de apresentar.

## Capítulo 2

### Os objectivos: sua relação com a aprendizagem e a instrução

---

*“Começai por melhor estudar os vossos alunos porque, seguramente, não os conheceis.”*

*Jean-Jacques Rousseau, 1968, 14*

Ao analisarmos o estado de arte da motivação em educação verificamos que, nos últimos anos, aumentou o número de pesquisas que contemplam a análise de diferentes objectivos de realização em contexto de educação formal.

Podemos dizer que proveniente de investigações de Nicholls (1984, 1989), Dweck (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988), Ames (1984, 1992) e Elliot (1997), entre outros, a teoria dos objectivos de realização tem vindo a ser testada como forma de perceber as respostas cognitivas, afectivas, e comportamentais, em situações de aprendizagem (Paixão, 2004; Paixão & Borges 2004; Rosário, 2005; Lemos, 2004) e em condições do processo de ensino-aprendizagem (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2009; Elliot & Dweck, 1988; Pintrich, 2000; Alderman, 2004).

A teoria dos objectivos de realização propõe um modelo contextualizado da motivação que realça a interferência dos ambientes de aprendizagem na orientação dos objectivos, desempenho escolar e bem-estar dos alunos, assim como, prevê que o efeito destes contextos seja mediado pelas estruturas cognitivo-motivacionais dos alunos. Ou seja, na conceptualização, desta teoria, assume-se que há interferência dos objectivos

personais no modo de pensar, sentir e agir, os quais, por sua vez, influenciam a aprendizagem e o nível de realização alcançado pelos alunos (Matos, 2005).

De forma congruente com estes pressupostos dedicaremos, nos pontos seguintes, a nossa análise à conceptualização dos objectivos dos alunos porque é, no presente, uma das vertentes mais estudadas na motivação em contexto de educação formal e porque enquanto constructos organizadores e integradores, engloba num mesmo sistema interactivo cognições, afectos e comportamentos.

## **2.1. O papel dos objectivos do aluno**

Os estudos realizados segundo os novos rumos teóricos do estudo da motivação em contexto de educação formal que no capítulo anterior referimos, revelam que há uma associação estreita entre os objectivos estabelecidos dos alunos e o seu desempenho académico. Com efeito, tais estudos evidenciaram resultados destoantes, quando os alunos prosseguem dois grandes tipos de objectivos de realização, denominados de forma genérica como *objectivos de aprendizagem* (referidos à orientação para a aprendizagem, a tarefa ou a mestria) e *de resultado* (referidos à orientação para o “eu” ou para o resultado) (Ames, 1992; Lemos & Meneses, 2002; Lemos, 2004, 2005; Paixão & Borges, 2004).

De uma forma geral, os alunos que prosseguem objectivos orientados para a aprendizagem envolvem-se com a tarefa, organizando as suas preocupações em torno do desenvolvimento de novas competências, da compreensão cabal do trabalho a efectuar, encarando os erros como oportunidades de aprendizagem e manifestando, preferência por tarefas novas e desafiantes (com interesse intrínseco) independentemente do julgamento que os outros (professores inclusive) poderão fazer do seu desempenho. Por sua vez, os alunos que prosseguem objectivos orientados para o resultado manifestam predilecção por tarefas fáceis ou habituais cuja resolução bem sucedida é fruto das capacidades pessoais mobilizadas e orientadas por incitamentos extrínsecos (querendo mostrar inteligência e evitar parecer incompetentes, ou, no caso de incapacidade, justificá-la com o desinteresse) (Lemos, 2004, 2005; Paixão & Borges, 2004).

Obviamente que o estabelecimento de objectivos orientados para a aprendizagem aumenta a motivação para aprender, ao contrário do estabelecimento de objectivos orientados para o resultado, que a diminui.

Devemos, ainda, assinalar que os objectivos orientados para o resultado podem ser de dois tipos: objectivos de aproximação (tentar vencer os outros, mostrando o seu valor pessoal) e objectivos de evitamento (evitar, acima de tudo, a presença de percepções de incompetência pessoal), partindo “ambos os tipos da comparação do nível das realizações pessoais com o nível alcançado pelos pares” (Paixão & Borges, 2004, 135).

Nesta ordem de ideias, e tal como acontece no âmbito do estabelecimento de objectivos, no que concerne às condições para uma boa prestação académica dos alunos, a investigação mais recente tem demonstrado fortes relações entre os objectivos orientados para a aprendizagem, o nível de actuação cognitiva, a aplicação de estratégias de processamento intenso e de estratégias de aprendizagem auto-regulada <sup>11</sup>(Alderman, 2004; Elliot & Dweck, 1988; Pintrich, 2000; Kiefer & Ryan, 2008; Faria, 1997). Em oposição, Dweck e Leggett (1988) referem que os objectivos orientados para o resultado relacionam-se com estratégias mais infrutuosas, aprendizagens mais primárias, a curto prazo, e assentes na memorização superficial (cf. Quadro III).

---

<sup>11</sup> Zimmerman (1989, 309) define aprendizagem autoregulada, como: “o processo pelo qual os alunos activam e sustentam cognições, comportamentos e afectos, que são sistematicamente orientados no sentido dos objectivos serem alcançados” (p. 309). No mesmo sentido, o autor refere que “as estratégias de aprendizagem auto-regulada podem ser definidas como acções e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade, propósito e instrumentalidade por parte dos alunos” (p.329).

Rosário e Oliveira (2000) assinalam que estas estratégias incluem métodos tais como a organização e transformação do material a ser aprendido, a procura de informação, a repetição e a utilização da memória.

### Quadro 3

Relações entre objectivos de realização, regras inferenciais, atribuições e persistência

Objectivos	Regra Inferencial	Atribuições		Persistência
		Sucesso	Fracasso	
<i>Centrados na Aprendizagem</i> (Desenvolver a Capacidade)	<i>Regra Cumulativa</i> (o esforço potencia a capacidade)	Esforço e/ou Capacidade	Esforço Insuficiente	Escolhe o Desafio
(Padrão Orientado para a Mestria)				
<i>Centrados no Resultado</i> (Avaliar a Capacidade)	<i>Regra Inversa</i> (o esforço desvaloriza a capacidade)	Esforço e Sorte (não a capacidade)	Capacidade Inadequada	Evita o desafio
(Padrão Orientado para o Fracasso)				

Adaptado de Dweck & Leggett (1988)

Os referidos autores salientaram que as regras inferenciais acerca da relação entre esforço e a capacidade (inversa vs. cumulativa) são, também, discrepantes em função dos objectivos seguidos. Com efeito, observaram que os sujeitos que escolhem objectivos orientados para o resultado usam a regra oposta entre esforço e a capacidade para explicar os resultados. Admitiram, assim, que o resultado será um reflexo mais fiel da capacidade se não tiver sido produzido por outro factor “parasita” como o esforço. Contrariamente a estes, os sujeitos que seguem objectivos orientados para a aprendizagem, usam “a regra da relação cumulativa entre esforço e capacidade, visto o esforço estimular a manifestação de capacidade” (Faria, 1997, 216).

Apesar destas explicações, na opinião de Lemos (2005, 214) “em certas ocorrências os objectivos de realização podem não ser desadaptativos”. Como apontam alguns autores (Dweck, 1996; Kiefer & Ryan, 2008), só quando o objectivo é do tipo “realização-evitamento”, em que se procura evitar parecer pouco inteligente ou incompetente, os alunos tentam evitar o contacto ou o envolvimento com a tarefa. Se o objectivo é do tipo “realização-aproximação”, o cuidado é fazer melhor do que os outros e comprovar competência e capacidade, levando a realizar as actividades na óptica de tentar superar os outros. Este último tipo de realização pode mesmo originar melhores graus de realização do que a adopção de objectivos orientados para a aprendizagem. Estes parecem afectar particularmente o interesse intrínseco pela actividade (Lemos, 2005).

Presentemente, aceita-se que o tipo de objectivos escolhidos pelos alunos depende das suas crenças relativamente à capacidade e ao esforço (Rosário, 2005; Lemos, 2004) daí a importância crucial da edificação de um modelo norteado para a materialização de objectivos múltiplos, nos alunos, em que ambas as categorias de objectivos de realização (centrados aprendizagem *vs.* centrados no resultado) possam ter consequências positivas e complementares (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

Finalmente, há que ter em consideração que os objectivos de aprendizagem são estimulados em ambientes que reúnem as seguintes características: a) oferecem oportunidades diversificadas de demonstrar mestria (valorizando produtos variados), b) adequam o ensino ao conhecimento prévio e à experiência pessoal dos alunos, c) encorajam a exploração e minimizam a coacção, d) definem o sucesso com base no progresso individual, e e) enfatizam o esforço e o método em tarefas desafiantes (Ames & Archer, 1988; Meece, 1991, citados por Lemos, 2005).

## **2.2. Objectivos sociais e relacionais**

A par do estudo dos objectivos de realização verifica-se, hoje, na escola que os estudantes não prosseguem unicamente estes dois tipos de objectivos, prosseguem, igualmente, objectivos sociais e relacionais. Na bibliografia sobre motivação os objectivos sociais são abordados especialmente sobre o ponto de vista dos seus efeitos no desempenho escolar dos alunos. Deste modo, os objectivos sociais reportam-se ao carácter social para o envolvimento nas tarefas escolares, tais como “honrar a família, obter aprovação, ser leal, realizar os trabalhos a tempo ou ajudar os outros” (Lemos, 2005, 215). Os objectivos de relacionamento reportam-se à conservação e crescimento de interacções sociais entre os alunos e os seus pares e professores.

Os objectivos de comprometimento social parecem incentivar os alunos no cumprimento das tarefas ligando-se a prestações de elevado sucesso. Os objectivos de relacionamento, dado que se reportam a necessidades de pertença, são uma condição de base para a motivação em sala de aula, para o envolvimento cognitivo, comportamental e emocional nas actividades (Stipek, 1996; Wellborn, 1995, citado por Lemos, 2005).

Tal constatação desencadeou, nos anos mais recentes, um aumento do número de investigações que contemplam a análise dos objectivos sociais e relacionais em contexto de educação formal (Alderman, 2004; Blumenfeld, 1992; Stipek, 1996; Dweck, 1996; Kiefer & Ryan, 2008; Urdan & Maehr, 1995). Segundo Lemos (2005), presentemente, aceita-se que quer os objectivos sociais quer os objectivos relacionais actuam na volição de aprender e na quantidade e qualidade da aprendizagem dos alunos. Tem-se verificado, também, que os objectivos sociais têm sido considerados como variáveis subjacentes à competência social<sup>12</sup> e à adaptação social (Dweck, 1996; Kiefer & Ryan, 2008; Wentzel, 2008).

Sintetizando, os estudos apresentados apontam várias perspectivas permitindo concluir que enquanto os objectivos que estão orientados para o resultado proporcionam a interpretação da comparação social como meio de auto-avaliação normativa, originando combinações cognitivas e afectivas que colocam os sujeitos mais vulneráveis em situações de desistência face a tarefas de realização, os objectivos orientados para a aprendizagem focalizam os sujeitos no aperfeiçoamento da sua capacidade de aquisição de novas competências, desenvolvendo mecanismos cognitivos e afectivos que impulsionam a perseverança, a procura de tarefas desafiadoras, mesmo após a verificação de insucessos (Dweck & Leggett 1988) (quadro IV).

#### Quadro 4

Mecanismos cognitivos e afectivos que conduzem à desistência e à persistência perante as dificuldades

<b>Objectivos centrados no resultado: Factores de desistência</b>	<b>Objectivos centrados na aprendizagem: Factores de persistência</b>
1. Perda de confiança na eficácia do esforço perante as atribuições à falta de capacidade	Confiança contínua na eficácia do esforço: auto-instruções que evidenciam a valorização atribuída ao esforço em vez das atribuições à baixa capacidade, ênfase na utilidade do esforço
2. Retirada defensiva do esforço: o esforço confirma os juízos de baixa capacidade; a regra inversa (elevado esforço implica baixa capacidade) cria conflitos entre requisitos da tarefa e os objectivos	Não há mecanismos defensivos: o esforço é consonante com os requisitos da tarefa e os objectivos de realização pessoal

<sup>12</sup> Devemos esclarecer que a competência social frequentemente está associada a resultados ao nível individual, tais como reportórios comportamentais eficazes, competências de resolução de problemas sociais, crenças positivas acerca do *self*, realização de objectivos sociais e relações interpessoais positivas (Wentzel, 2008).

3. Atenção dividida entre o objectivo (preocupação com o resultado) e a tarefa (formulação de estratégias e execução)	Atenção não dividida mas intensificada perante a tarefa, servindo directamente o objectivo
4. Os afectos negativos podem interferir com a concentração ou podem precipitar a desistência	Os afectos canalizados para a tarefa
5. São retiradas poucas recompensas intrínsecas do exercício de esforço (ou do progresso no sentido do elevado esforço), o que dificulta a manutenção do processo	Recompensas intrínsecas contínuas, resultantes do confronto com os desafios através do exercício de esforço.

Adaptado de Dweck & Leggett (1988)

Por sua vez, os estudantes com uma elevada orientação por objectivos sociais e relacionais tendem a manifestar comportamentos ajustados na sala de aula, usufruem de relações positivas com os pares e desencadeiam apoio social por parte dos professores e dos pares (Wentzel 1994, 2003).

### **2.3. As emoções que regulam os objectivos e as interacções**

As emoções e os sentimentos são aspectos das interacções aos quais não tem sido dada suficiente ênfase na pesquisa, apesar de implicitamente todos reconhecerem a importância das emoções, na educação em contexto formal, pois “agem como mediadoras entre as circunstâncias concretas e o comportamento do sujeito determinando-o” (Lemos, 2004, 104). É neste sentido que Weiner (1986, 1992) adverte que uma teoria da motivação deve incluir esta componente, chamando a atenção para a sua exclusão nos quadros dos comportamentalistas, mas também nos de muitos cognitivistas. Trata-se de uma componente que é fundamental investigar, dada a sua relação com os processos cognitivos (Godelam, 1997).

Nesta lógica, alguns trabalhos recentes têm procurado, a partir de referenciais teóricos (Damásio, 1996, 2000; Lee & Andersen, 1993, entre outros)<sup>13</sup>, compreender o papel dos aspectos afectivos e emocionais no processo de ensino-aprendizagem (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009; Pekrun *et al.*, 2008; Printrich *et al.*, 1993; Lee & Andersen, 1993).

---

<sup>13</sup> Além disso, periódicos importantes da área têm dedicado números especiais à discussão do tema: *International Journal of Science Education*, 25 (9), 2003; *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 1996.

Segundo Damásio as emoções têm um papel decisivo no processo da interação uma vez que permitem adaptações singulares, que permitem aos organismos regular a sua sobrevivência orgânica e social. Num nível básico, as emoções são partes da regulação homeostática<sup>14</sup> e, nessa medida, constituem-se como um poderoso mecanismo de aprendizagem, ao ligarem “os «valores» de sobrevivência a muitos eventos e objectos de nossa experiência autobiográfica” (Damásio, 2000, 80).

Na perspectiva deste autor existem três níveis de emoção: primário, secundário e de fundo. As primárias, são as tratadas por Darwin e seus continuadores, a saber: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância; as secundárias ou sociais incluem o embaraço, ciúme, culpa e orgulho; as “de fundo” incluem o bem-estar, calma ou tensão.

Aqui devemos perguntar, o que dizem as pesquisas sobre a relevância das emoções sobre a motivação e o desempenho escolar? De entre os estudos que focalizaram essa relação (ver, por exemplo, a revisão de Pekrun, *et al.*, 2008; Printrich *et al.*, 1993) apresentamos sumariamente e a título de amostra alguns que corroboram o contributo das emoções na predição do desempenho académico.

Os estudos recentes de Pekrun *et al.*, (2008) concluíram que os alunos que experienciam emoções positivas ao nível do desempenho nas aprendizagens na Matemática e na Leitura conseguiram melhores resultados na solução de problemas de Matemática e em tarefas de Leitura do que os alunos que experienciaram emoções menos positivas. Mais, essas pesquisas concluíram que os alunos que experienciaram emoções menos positivas relacionadas à Matemática, eram menos propensos a prosseguir uma carreira neste domínio, independentemente do seu desempenho nesta área de assunto.

Tais estudos permitiram, também, concluir que as emoções e os sentimentos, de fundo, que permeiam as interações em contexto de educação formal são determinantes

---

<sup>14</sup> A *homeostasia*, segundo Damásio (2000, 61), “associa-se às reacções fisiológicas coordenadas e em grande medida automáticas que são necessárias para manter estáveis os estados internos de um organismo vivo”, tais como temperatura, concentração de oxigénio ou pH em nosso corpo.

no envolvimento e motivação dos alunos, a par, do *feedback* do professor (ou de elogio ou de punição) (Carol, 1986, 1989 citado por Pekrun *et al.*, 2008).

O papel das crenças de auto-eficácia para o desenvolvimento da auto-regulação<sup>15</sup> foi evidenciado nos estudos desses e de outros autores. Tais crenças figuram entre os factores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1986) a sua conceptualização, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas.

Crenças de auto-eficácia pertencem à categoria de expectativas<sup>16</sup> e como o próprio termo sugere, ligadas ao *self*. A definição geralmente aceite pelos autores é a do próprio Bandura (1986, 391), para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de *performance*”. As crenças de auto-eficácia são mediadoras do comportamento através de três tipos de indicadores: comportamento de aproximação vs de evitamento, nível de realização dos comportamentos no domínio considerado e persistência face a obstáculos ou experiências desconfirmatórias (Paixão, 2004).

Em contexto de educação formal, um aluno envolve-se nas actividades de aprendizagem caso acredite que, com os seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo e melhorar suas habilidades. Assim, esse aluno seleccionará actividades e estratégias de acção que, segundo prevê, poderão ser efectuadas por ele e abdicará de objectivos ou trajectos de acção que não lhe afigurem incentivo, porque sabe que não os poderá desenvolver. Com

---

<sup>15</sup> Zimmerman (1989) define aprendizagem autoregulada, como: “o processo pelo qual os alunos activam e sustêm cognições, comportamentos e afectos, que são sistematicamente orientados no sentido dos objectivos serem alcançados” (p.309). No mesmo sentido, o autor refere que “as estratégias de aprendizagem auto-regulada podem ser definidas como acções e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade, propósito e instrumentalidade por parte dos alunos” (p.329). Rosário e Oliveira (2000) assinalam que estas estratégias incluem métodos tais como a organização e transformação do material a ser aprendido, a procura de informação, a repetição e a utilização da memória.

<sup>16</sup> Nas teorias da motivação, o conceito de expectativa desempenha um processo cognitivo de antecipação ou previsão (a curto prazo) que perturba as condutas promotoras de aprendizagem, tais como a perseverança e a predilecção por tarefas desafiadoras, bem como o grau de realização/desempenho (Rosário, 2005).

fortes crenças de auto-eficácia, o esforço far-se-á sentir desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira constante, mesmo que apareçam dificuldades e contrariedades (Alderman, 2004).

Como se formam ou de que fontes se originam as crenças de auto-eficácia é um outro aspecto de importância educacional. Segundo Bandura (1986), acompanhado por todos os autores que têm trabalhado nessa linha de estudos, quatro são as fontes que dão origem a essas crenças: *as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos*.

*As experiências de êxito* são a fonte mais importante de motivação e normalmente imprescindível. Em poucas palavras, êxitos continuados em tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá dar conta de uma nova tarefa e, vice-versa, fracassos repetidos dão origem a um senso mais pobre de auto-eficácia. A fonte de *experiências vicárias* compreende a observação de colegas que conseguem bons resultados e sugere a um aluno que ele também pode dar conta de desafios semelhantes e assim se motiva a iniciar as tarefas. Por outro lado, se ele verificar que os seus pares não estão a ter sucesso, facilmente concluirá que ele também não terá êxito, caso se julgue de nível semelhante ao deles. A previsão, em tal caso, é de que deixará de empenhar-se na tarefa. A *persuasão verbal* refere-se a quando de alguma forma, é comunicado aos alunos que têm as capacidades de realizar a tarefa em questão. Entretanto, tais informações serão realmente convincentes se partirem de uma pessoa que goze de credibilidade e, principalmente, se houver a comprovação pelos factos. Os *estados fisiológicos*, a última fonte, examina como os sintomas de alta ansiedade, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade e assim levam a julgamento de baixas capacidades numa dada situação.

Em relação a esses quatro factores, Bandura (1986) completa que a informação adquirida dessas fontes não influencia a auto-eficácia de modo automático, mas através de um processamento cognitivo pelo qual o aluno pondera, por um lado, as suas próprias aptidões percebidas e as suas experiências passadas e, por outro lado, diversos componentes da situação, tais como a dificuldade da tarefa, o grau de exigência do professor e a possível ajuda que possa receber.

## 2.4. Sobre os objectivos do professor e as práticas de instrução

A montante da questão dos objectivos motivacionais dos alunos coloca-se a da confluência dos objectivos dos professores e das práticas de instrução. Algumas investigações que têm vindo a ser realizadas neste domínio permitem concluir que estes têm um papel importante na elaboração e personalização dos objectivos dos alunos (Jesus, 2000, 2004; Abreu, 2005; Matos, 2005; Matos, Lens & Vansteenkiste, 2009).

Matos (2005) e Abreu (2005) apontam duas explicações para a influência dos professores no desenvolvimento dos objectivos por parte dos alunos. Uma delas é que aqueles são agentes relevantes pela forma como concebem o ambiente de sala de aula. O qual é diferente dos outros contextos sociais pois a frequência é obrigatória, os conteúdos são previamente seleccionados, as actividades são prescritas e nem sempre correspondem aos interesses manifestos dos alunos. Dessa forma, o envolvimento dos alunos nestas actividades acontece mais para satisfazer as vontades reguladas pelo professor do que para usufruir das aprendizagens que estas podem propiciar. Outra razão relaciona-se com o facto de as práticas de instrução, perfilhadas pelos professores, tornarem evidentes os objectivos de realização que defendem, (orientados para a aprendizagem e/ou orientados para o resultado), os quais vão influenciar a motivação, a direcção dos objectivos dos alunos e a aprendizagem.

Percebeu-se, assim, que se os professores adoptam objectivos centrados na aprendizagem valorizam o esforço, em detrimento do valor absoluto do resultado nos testes; apoiam-se em critérios de progresso individual para avaliar o aluno; promovem, tarefas diversas, interessantes e significativas; impulsionam o entendimento dos conteúdos, comentando as razões da sua utilidade; defendem a cooperação e a interacção entre os alunos; dão o *feedback* em privado e enfatizam o progresso (Matos, Lens & Vansteenkiste, 2009). Por sua vez, os professores que fomentam um sistema de objectivos orientado para o desempenho elegem experiências de instrução onde dão somente um tipo de trabalho de aula, formam grupos com base na competência, salientam as avaliações formais e as classificações (Alderman, 2004); destacam a utilidade de dar respostas exactas e de banir os erros (Matos Lens & Vansteenkiste, 2009) e transmitem *feedback* em público acerca dos resultados da avaliação, apontando

as notas mais baixas e as mais elevadas e/ou atribuindo regalias especiais para os melhores resultados (Cordeiro, Lens & Bidarra, 2009).

De acordo com Guimarães (2004, 147) “a motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada particularmente pelas acções do professor”. Nesta perspectiva não se desmerece a cultura que o aluno traz a respeito da aprendizagem, tais como suas crenças, valores, históricos de desempenho, entre outros factores, porém esta considera o contexto escolar como fonte de influência na regulação motivacional dos alunos.

Face ao exposto, pode considerar-se que uma tarefa dos professores é exporem os alunos a situações de ensino-aprendizagem que promovam a sua autonomia e os sentimentos de pertença e segurança. Logo, quando se pretende fomentar motivação positiva para aprender, devem-se evitar algumas situações actualmente muito frequentes em ambiente escolares. Entre elas encontram-se o realce nas notas, o ambiente competitivo, a organização de grupos homogéneos por capacidade, a multiplicidade, rigidez e, às vezes, contradição das regras, a valorização da capacidade em detrimento do esforço, as poucas possibilidades de opção, as actividades pouco estimulantes, a relação mais impessoal entre professor e aluno e as inflexíveis formas de avaliação (Alderman, 2004; Abreu 2005).

Nesse contexto, o objectivo motivacional que os professores devem procurar diariamente na sala de aula, como avança Alderman (2004), é a expansão e a conservação da motivação para aprender com as actividades académicas (em oposição à motivação para o desempenho), fazendo com que os alunos encarem tais actividades expressivas<sup>17</sup> e dignas de envolvimento. Em outros termos, promover a motivação para estudar consiste em levar os alunos a ajustar-se às actividades escolares, mesmo que eles não considerem tais actividades interessantes, mas que possam encará-las com seriedade, esforçando-se para conseguir os benefícios que a aprendizagem faculta.

---

<sup>17</sup>Devemos esclarecer que, segundo Alderman (2004) as actividades académicas tornam-se expressivas quando se dá espaço aos comportamentos de exploração por parte dos alunos, ou seja, processos de criatividade e indução. A aprendizagem ganha, então, um sentido mais pessoal e institui-se mais facilmente como oportunidade para a construção de conhecimento. Importa, sobretudo, ambientes educativos que respeitem os conhecimentos prévios dos alunos, alicerçando nestes as novas aprendizagens.

Diferentemente, disso, observamos, no horizonte da experiência de anos de ensino, a orientação dos alunos apenas pelo desempenho, valorizando a frequência obrigatória, as notas, os exames, ignorando o processo e valorizando apenas o produto.

Por exemplo, no plano nacional, Abreu empenhou-se na observação das práticas educativas levadas a efeito, nas nossas escolas, o que lhe permitiu discernir a ausência de uma prática de clarificação dos objectivos primordiais do sistema educativo e, além disso, defender uma nova orientação das práticas educativas. Esta orientação que designou por *renovação qualitativa da prática pedagógica tradicional* é, afinal, uma reorganização que deve apoiar-se numa estratégia de motivação que tenha como ponto de partida a clarificação dos objectivos formativos, explicitados e identificados, em termos operacionais, por professores e alunos logo no início do ano lectivo (Abreu, 2005). Segundo o autor, semelhante actuação permite que as actividades de aprendizagem dos alunos mobilizem a sua energia e orientem o seu esforço para a obtenção dos objectivos formativos, incentivando o gosto de se confrontarem com os problemas e o prazer da descoberta de modo a se entusiasmarem pelas tarefas. Por esta razão, lembra a premência de levar os alunos a desenvolver uma ligação muito clara entre esforço e bons resultados, ou seja, precisam acreditar que tais resultados não ocorrerão sem a sua responsabilidade efectiva em termos de esforço sustentado.

De acordo com Abreu (2005), importa relacionar aprendizagens conceptuais com aprendizagens práticas, completando umas e outras num processo de agregação ou de adaptação pessoal do *saber* e do *saber-fazer*. Com efeito, a prova da eficiência do esforço educativo assenta na articulação das aprendizagens operacionais na dinâmica do desenvolvimento global da personalidade, que decorre da interligação de três planos: o plano do *saber* (o plano dos conhecimentos), o plano do *saber-fazer* (o plano das competências operacionais) e o plano do *saber-ser* (o plano das competências sociais e da concretização e criação de valores).

Podemos afirmar que a evidente importância dos objectivos de realização, em contexto de educação formal, deve ser procurada na confluência de diversas razões que, apesar de estreitamente ligadas, são descritas em duas alíneas:

Em primeiro lugar, neste panorama conceptual os objectivos constituem as condições nas quais determinados tipos de cognições e afectos tenderão a impor-se a outros, mais ou menos funcionais (quer para as aprendizagens, quer para o próprio desenvolvimento e adaptação mais global). Nesta ordem de ideias, os objectivos motivacionais caracterizam esboços cognitivos complexos, que operam como filtros de interpretação acerca de si e como guias da acção posterior e que definem o panorama do qual despontam compreensões motivacionais (como expectativas, valores, atribuições), operações cognitivas singulares (representações mentais, monitorização e pensamento estratégico) e afectos acerca de si (Rosário, 2005).

Em segundo lugar, a literatura refere que a motivação para aprender deve ser estimulada pela interferência permanente do professor mediante a utilização de estratégias de ensino adequadas. Ou melhor, é preciso buscar informações e alternativas de actuação recorrendo à literatura especializada, a pesquisas científicas, formação, entre outros. Assim, torna-se importante que estas novas informações sejam objecto de reflexão não somente do professor, mas também da direcção da escola e de toda a equipa pedagógica, para que actuem de uma forma articulada e coerente, fazendo adaptações, quando necessário, no contexto de educação formal, em busca de novas opções de formação e de intervenção educativa, mais adequadas às necessidades acrescidas de aprendizagem no âmbito de um novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

## Capítulo 3

### Estratégias de motivação educacional na sala de aula

---

*“Educação é o esforço o empenho, para manter as pessoas a fazerem coisas que não conseguem fazer previamente, a perceberem coisas que não entendiam previamente, e talvez, tornarem-se nas pessoas que não esperavam vir a ser.”*

Sockett, 1988, 196

*“O principal objectivo da educação deverá ser, pois, o de preparar os alunos para o sucesso, equipando-os com os skills intelectuais, auto-crenças e capacidades auto-regulatórias, de forma que sejam «eternos aprendizes».”*

Bandura, 1993, 117

A revisão da literatura que empreendemos nos dois capítulos anteriores permitiu-nos perceber que a abordagem do processo de ensino-aprendizagem terá de “considerar, quer o querer motivacional (*will*), quer as aptidões (*skills*)” dos alunos (Mc Combs, 1998, citado por Figueira, 1997, 241), isto se a opção da sociedade for a que se afirma: mantê-los na escola com sucesso académico real, durante uma escolaridade cada vez mais prolongada.

Esta consideração é particularmente relevante no contexto do nosso país, onde os resultados de estudos de avaliação credíveis (como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 2000, 2003 e 2006) e de exames nacionais têm revelado, ano após ano, problemas preocupantes ao nível das aquisições básicas, sem que se vejam possibilidades concretas de os ultrapassar.

Neste cenário, muitos professores questionam-se, com legitimidade, acerca do que poderão fazer para que os seus alunos se envolvam nas aprendizagens e não deixem de estudar, de modo a cumprir-se o princípio da educação escolar para todos, que está, de resto, estabelecido em letra de lei.

Sabemos, no entanto, que os professores quando devidamente instruídos, mostram-se capazes de adquirir competências identificadas como eficazes e de recorrer a elas no seu ensino (Raposo, Bidarra & Festas, 1988; Abreu, 2005; Damião, 2008). Assim sendo, alguns autores têm proposto programas de promoção do sucesso escolar que assumem, em geral, a forma de reportórios de estratégias de motivação para a aprendizagem.

Um dos programas a que tivemos acesso foi construído por Rosário e Martins (2002), estando a ser aplicado, em várias escolas portuguesas, no âmbito da área curricular não disciplinar de *Estudo Acompanhado*. Direccionado para a autonomia na aprendizagem, constitui uma oportunidade para desenvolver competências de auto-regulação nomeadamente a de “aprender a aprender”<sup>18</sup>.

Além de nos concentrarmos em programas propriamente ditos, poderemos concentrar-nos em estratégias devidamente sistematizadas na literatura científica. Devemos esclarecer que encontrámos em Arends (1995) e Alderman (2004) orientações importantes que permitem coordenar o tratamento da motivação nas diversas áreas disciplinares.

Como vimos, no primeiro capítulo, a motivação dos alunos em contexto de educação formal é um fenómeno complexo, exigindo uma intervenção global e concertada de todos os parceiros educativos. Não obstante, os professores sabem que a sua intervenção é uma das forças importantes que orienta as acções dos alunos para a aprendizagem. Daí que seja importante o professor reflectir sobre o modo como monitoriza o seu comportamento em contexto de sala de aula e perceber até que ponto

---

<sup>18</sup> Este projecto, intitulado *(Des)venturas do Testas*, consiste numa colecção de narrativas destinadas ao 5.º, 6.º, 7.º, e 8.º anos de escolaridade. Apesar do interesse de que ele se reveste, o nosso intuito é procurar estratégias mais gerais, a que professores de diversos níveis de ensino possam recorrer, adaptando-as, é claro, à sua realidade.

contribui ou não para a promoção do sucesso escolar de todos os alunos (ver questionário que constitui o Anexo I).

Estas orientações, designadas por *ferramentas de ensino*, referem-se a aspectos dinâmicos a ter em consideração nas actividades de ensino, requerendo, para tanto, uma ou várias competências. Devem essas ferramentas contribuir para a construção de ambientes *estruturados* de sala de aula<sup>19</sup>, nos quais é possível, no dizer de Argyris e Schon (1974, citados por Alderman, 2004), tornar o conhecimento aplicável – quando se reporta a estratégias motivacionais relevantes – e accionável – quando essas estratégias se usam na prática diária. Em sequência, uma prioridade dos professores, como reguladores externos da aprendizagem, deve ser trabalhar a estes dois níveis, de forma a incentivar a regulação interna da aprendizagem, levada a cabo pelos próprios alunos, criando e mantendo, assim, níveis adequados de motivação em sala de aula.

Tendo em conta as variáveis cognitivo-motivacionais que influem na construção de ambientes *estruturados* de sala de aula os professores devem avaliar o seu nível de compreensão e competência para construir estes ambientes (ver questionário que constitui o Anexo II). Além disso, a motivação é um elemento essencial na construção de ambientes de aprendizagem produtivos. Neste sentido, através da inquirição dos alunos, o professor pode avaliar os pontos fortes e fracos da motivação dos mesmos, em contexto de sala de aula (ver questionário que constitui o Anexo III).

Neste sentido, segundo Alderman (2004), os professores têm a responsabilidade fundamental de levar os alunos a mobilizarem os recursos necessários para investirem numa aprendizagem independente, procurando atingir objectivos que implicam persistência, sobretudo quando se verificam retrocessos, contrariedades ou obstáculos. Isto porque os aprendizes são motivacional, cognitivo, metacognitiva e

---

<sup>19</sup> Tais ambientes, ao contrário dos ambientes incongruentes, que auxiliam a aquisição de competências e a motivação na aprendizagem, são os que: a) veiculam expectativas adequadas ao nível do desenvolvimento dos alunos, b) disponibilizam apoio instrumental, c) se apoiam em estratégias de ensino compatíveis com o nível de competência dos alunos, d) oferecem desafios óptimos, e) proporcionam oportunidades de sucesso, f) são consistentes e g) previsíveis. Tais ambientes podem ser criados pelo professor quando ensina as diversas matérias curriculares (Lemos, 2005).

comportamentalmente activos<sup>20</sup>, significando isto que são capazes de ponderar, não só os aspectos intelectuais e o uso de técnicas e métodos para estudar com rendimento, mas também as estratégias, o esforço e a capacidade, bem como o quadro atribucional<sup>21</sup>, a capacidade de captar as exigências das tarefas em situações específicas e de reflectir sobre os processos necessários para efectuar as aprendizagens adequadas.

Pela importância de que estas *ferramentas de ensino* se revestem, passamos a explorá-las com detalhe no presente capítulo, considerando que é possível recorrer a elas nos nossos contextos de ensino.

Antes, porém, devemos esclarecer que, para a referida autora, tais *ferramentas* poderão assumir duas formas: a) compreensão conceptual (por exemplo, perceber porque é que um aluno não tenta realizar uma tarefa que lhe foi atribuída), ou b) o uso de estratégias motivacionais (por exemplo, recorrer a um incentivo apropriado).

Neste sentido, e centrando-nos naquilo que o professor pode fazer, parece-nos que pode ser sugerido, ao professor, como estratégia de compreensão conceptual o levantamento dos alunos que evidenciam problemas motivacionais, em contexto de sala de aula, com o propósito de aumentar a participação dos alunos durante as actividades de aprendizagem na sala de aula (ver questionário que constitui o Anexo IV).

---

<sup>20</sup> Nesta linha, o aluno é visto como um sujeito activo, autoconhecedor, motivado, capaz de se envolver nas actividades, características que lhe permitem uma regulação da aprendizagem, uma autonomização, influenciando, positivamente o seu desempenho (Figueira, 1997).

<sup>21</sup> Zimmerman (1989) faz notar que o conhecimento do quadro atribucional, implica, genericamente, um grande autoconhecimento, conhecimento dos seus pontos fracos e pontos fortes, implicando ter boas imagens de si, interessar-se pelas tarefas, atribuir-lhes valor, ser persistente, utilizar estratégias de aprendizagem incisivas, de forma a alcançar os objectivos da aprendizagem.

### 3.1. Desafios motivacionais e ferramentas para o ensino

Neste ponto propomo-nos, então, sistematizar estratégias eficazes para a activação e persistência da motivação dos alunos. Ou seja, especificar:

1. Pontos importantes para pensar e questões a tratar;
2. Estratégias que podem ser utilizadas no momento;
3. Estratégias que se podem desenvolver no futuro.

Alderman (2004) parte do pressuposto de que uma sala de aula funciona como uma rede social, voltada para um objectivo, que é a aprendizagem, cuja concretização depende da interacção entre o professor e o aluno, do aluno, da relação que este estabelece com os seus pares, do conhecimento que se pretende ensinar e do que está subentendido, do contexto de sala de aula, e do contexto sócio-cultural mais lato que a envolve. Assim sendo, o clima criado nas salas de aula ajuda a determinar o grau de cooperação e envolvimento do aluno na aprendizagem. Uma das estratégias que pode ser utilizada, pelo professor, é compreender e clarificar como o clima da sala de aula é percebido pelos alunos. Como verificámos, nos anteriores capítulos, os ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes que não integram estas características (ver questionário que constitui o Anexo V).

Também, tendo em consideração que a motivação dos alunos é influenciada por factores internos e externos, os professores devem colocar as seguintes questões:

**O que leva o aluno a principiar uma actividade?** Ou seja, que escolha faz?  
(Por exemplo: depois das aulas o aluno decide estudar ou ir dar um passeio?)

**Qual o nível de motivação do aluno?** Ou seja, denota motivação ideal ou procura adaptar-se?  
(Por exemplo: o aluno recorre sublinha, tirar apontamentos, resume e esquematiza ou faz uma leitura superficial enquanto atende o telemóvel?)

**Qual o nível de persistência do aluno?** Ou seja, regula ou não o esforço?  
(Por exemplo: se o aluno está cansado ou a tarefa é aborrecida mantém-se a trabalhar ou abandona a tarefa?)

Segundo Alderman (2004) é a partir da resposta concreta a estes indicadores que o professor pode deduzir o estado motivacional do aluno e, tendo em conta os factores que nele interferem, procurar mudá-lo (cf. Quadro V)

**Quadro 5**

Um modelo integrado da motivação do aluno

<b>Modalidades de intervenção dirigidas pelo professor e/ou auto-reguladas pelo aluno</b>			
<b>Contexto sócio-cultural</b>	<b>Factores internos</b>	<b>Contexto da sala de aula</b>	<b>Motivação óptima</b>
a) Tipo de contextos de aprendizagem b) Valor da aprendizagem c) Práticas de leitura e de cálculo d) Dispositivos de capacidade	a) Valores - objectivos - valores da tarefa b) Expectativa Crenças: - auto-eficácia - capacidade - esforço c) Afectiva - ansiedade - auto-estima - outras emoções	a) Tarefa b) Autoridade c) Reconhecimento d) Agrupamento e) Avaliação f) Tempo	a) Escolha b) Nível de actividade e envolvimento c) Comportamento de persistência/regulação do esforço

Adaptado de Pintrich (1994, 139)

Daremos de seguida, atenção aos aspectos nele constantes e que têm sentido adentro de uma perspectiva sócio-cognitiva.

### 3.2. Contexto sócio-cultural

O contexto sócio-cultural figura entre os factores que mais influenciam os mecanismos motivacionais dos alunos, levando a questionar em que medida as experiências de aula são compatíveis com as experiências exteriores? Isto porque:

**A motivação é socialmente ajustada** – muitas regras de comportamento são desenvolvidas como resposta do indivíduo às necessidades do meio que interage.

**A motivação é socialmente partilhada** – as acções de um indivíduo devem ser analisadas a partir das suas interacções com outras pessoas em contextos específicos. Assim é mais razoável interpretar o sucesso ou fracasso a partir da relação professor /aluno do que meramente a partir do aluno isolado do seu contexto de vida escolar.

**A motivação é específica num contexto** – a aprendizagem e a motivação são actividades sociais que só podem ser compreendidas dentro de um contexto social. Por exemplo aquilo que num certo contexto social é considerado como um comportamento adequado ou inteligente pode não o ser noutra contexto.

Nesta ordem de ideias, uma das estratégias aconselhadas aos professores é realizar, à medida que desenvolvem a sua prática educativa, algumas perguntas acerca das diferenças culturais perceptíveis nos alunos e questionarem-se sobre a sua repercussão na motivação escolar:

1. O aluno entende como se desenvolvem as aprendizagens na sala de aula?
2. O aluno e a sua família acreditam no auxílio (económico, pessoal, social) da escola e do sucesso escolar?
3. A literacia é exercida e valorizada na família?
4. No contexto sócio-cultural do aluno é valorizada a cooperação ou a competição?

**Desafio para o professor.** Perceber como o *background* cultural e social dos alunos actua nas suas crenças e percepções e, por fim como respondem ao contexto de educação formal. É um risco adoptar à partida que todos os alunos compreendem as regras, normas da aula da mesma forma.

### 3.3. Factores internos

De acordo com Alderman (2004) as experiências culturais e as vivências na escola são, pela importância que assumem na vida do aluno, férteis para a construção e organização de representações sobre a escola, as quais influenciam aspectos tão diversos do seu comportamento escolar como hábitos e métodos de estudo utilizados, estratégias de aprendizagem e interesses académicos.

Sabe-se que é com base nas suas crenças e compreensões que os alunos decidem o que fazer (por exemplo estudar para um teste ou ir a um passeio com os amigos). Nesta ordem de ideias, para entender o comportamento do aluno é necessário compreender as suas crenças motivacionais. Estas incluem três elementos: **o valor da tarefa, a expectativa** e a **componente afectiva**.

O **valor da tarefa** reporta-se à crença sobre a utilidade e interesse da mesma. Esta crença é perceptível nas respostas que o aluno dá à questão: porque é que hei-de realizar esta tarefa? (*ex: eu não estou interessado nisto; não vejo proveito nisto!*). Este tipo de resposta indica que a tarefa não é valorizada como sendo importante e, em consequência, é natural que o aluno não se empenhe nela.

Partindo das pesquisas que apresentámos no segundo capítulo, podemos dizer que o valor da tarefa inclui aspectos relacionados com os objectivos e crenças sobre a mesma. Neste contexto, os objectivos orientam a direcção do comportamento e o valor da tarefa influencia a força ou intensidade do comportamento. Ou seja, embora distintos, os objectivos e o valor da tarefa determinam porque razão fazemos as actividades que nos são propostas em contextos de realização (cf. Quadro VI).

**Quadro 6**  
Determinantes da acção na tarefa

Orientação por objectivos		Crenças sobre o valor da tarefa	
De aprendizagem	De desempenho	Negativas	Positivas
Aumentam a <i>performance</i> porque:	Diminuição da <i>performance</i> porque:	Levam ao evitamento da tarefa	Geram envolvimento na tarefa
- dirigem a atenção para a tarefa - aumentam o esforço - aumentam a persistência - promovem novas estratégias	- focalizam a atenção no resultado da tarefa - empregam pouco esforço - são pouco rigorosos e rígidos no uso de estratégias		Têm valor instrumental para alcançar os objectivos – se o aluno acredita que a tarefa é importante tenderá a executá-la pois acredita que disso depende aproximar-se dos seus objectivos.

Adaptado de Faria (1997, 219)

Assim sendo:

**Desafio para o professor.** No contexto de educação formal, ajudar o aluno a trabalhar os objectivos de aprendizagem (aprofundar os seus conhecimentos, ser bom naquilo que faz, alcançar objectivos intrínsecos) e incentivá-lo a valorizar as tarefas académicas como sendo meios adequados para alcançar esses objectivos.

A **expectativa** de auto-eficácia<sup>22</sup> refere-se às crenças sobre a competência para realizar uma determinada tarefa. Em contexto de educação formal, estas crenças são perceptíveis na resposta que o aluno dá à questão: consigo fazer esta tarefa? Se o aluno dá a si próprio a resposta, do tipo: *acho que não sou capaz de fazer esta tarefa!* É natural que evite a tarefa, reduza o envolvimento, ou que desista facilmente dela, dado que acredita não poder vir a obter sucesso durante a sua execução. Como sabemos, para que o envolvimento da turma na tarefa seja bem sucedido é necessário que todos os alunos estejam motivados para trabalhar na mesma e que cada um demonstre interesse e tenha atitudes adequadas, valorizando essa tarefa. Estas competências podem ser avaliadas através de exercícios de observação do tempo que os alunos estão fora da tarefa (ver questionário que constitui o Anexo VI). Deste modo, através desta estratégia, o professor poderá ajudar o aluno a identificar aquilo que dificulta a sua concentração, assim como, levá-lo a reflectir sobre a utilidade de participar na mesma.

Para esclarecer melhor estas noções recorreremos a exemplos referidos por Alderman (2004):

- Na turma A, os alunos falharam no domínio dos factos matemáticos e acreditaram que não conseguiam aprender Matemática;
- A maioria dos bons alunos da turma B pretendiam ter a nota mais alta a Inglês, mas pensavam que não eram inteligentes se tivessem que trabalhar para obter a nota;
- A turma D tinha o mais baixo nível em Inglês. À medida que olhava para o seu currículo a professora pensava “Vou retirar os exercícios de raciocínio do teste, porque sei que este grupo não estará apto para responder”.

Como se percebe, os bons alunos da turma B reflectem o problema da falta de esforço e sobrevalorizaram o papel das capacidades, o que afecta, necessariamente, a sua motivação para aprender.

Podemos, assim, incluir no grupo da expectativa as crenças de **auto-eficácia, de capacidade e relativas ao esforço**.

---

<sup>22</sup> Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais sobre como dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. Ou seja, trata-se de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc., representados pelo termo capacidades.

**A crença de auto-eficácia** (eficácia percebida) é a crença, como explicitámos no capítulo anterior, sobre a capacidade de organizar e executar os cursos de acção necessários para lidar com determinada tarefa de aprendizagem. Esta crença relaciona-se com cada uma das tarefas específicas e não com o auto-conceito em geral (por exemplo, um aluno pode achar-se, de um modo geral, bastante capaz de resolver os problemas do seu dia-a-dia, mas não acreditar que consegue sair-se bem com os exercícios de Matemática). Daí que a grande prioridade educacional deva ser a condução, pelo professor, dos alunos, à auto-regulação da eficácia, dado que:

**A eficácia percebida é uma percepção sobre si próprio que resulta de:**

- feedback sobre os seus resultados,
- observação de outros alunos,
- persuasão social (as opiniões que os outros lhe transmitem acerca de si próprio) e
- índices fisiológicos (por exemplo, transpirar, aceleração do batimento cardíaco quando o professor lhe faz uma pergunta a que deve responder em voz alta).

**A eficácia percebida afecta a motivação ao agir sobre**

- o esforço,
- a persistência,
- o envolvimento em tarefas difíceis e
- o medo e a ansiedade.

Adaptado de Alderman (2004)

De acordo com a Teoria da Auto-Eficácia de Bandura (1986), que analisamos no segundo capítulo, para que o aluno desenvolva uma expectativa de eficácia pessoal mais elevada podem ser desenvolvidas diversas estratégias, tendo em conta as variadas fontes de construção deste tipo de expectativa: levar o aluno a experienciar sucessos, começando por realizar tarefas em que a viabilidade de ser bem sucedido seja elevada (realização comportamental); facultar a observação do comportamento de outros colegas bem sucedidos (experiência vicariante); incrementar no aluno a aptidão de controlar indícios de ansiedade através de técnicas de relaxamento (activação emocional); exteriorizar confiança nas potencialidades do aluno (persuasão verbal). Tendo em conta o enquadramento teórico apresentado, uma estratégia que se revela complementar, ilustrando a vantagem da sua integração poderá ser a auscultação dos alunos sobre eficácia académica e pressão académica (ver questionário que constitui o Anexo VII, respectivamente itens 15 a 19 e 20 a 26).

**Desafio para o professor.** Conduzir os alunos a aprender a regular os próprios processos e produtos cognitivos sobre a eficácia (ver, mais à frente formas eficazes do elogio em contexto de sala aula)

A **crença sobre a capacidade** refere-se à auto-avaliação que o aluno faz sobre a sua capacidade e que, deste modo, vai influenciar os resultados que obtém. Ou seja, ao julgarem a sua capacidade como estática, decidem que não vale a pena tentar aperfeiçoá-la, pois é um traço estável fora do seu controlo. Por sua vez, ao percepcionarem a capacidade como dinâmica, a situação de fracasso não se torna arrasadora, uma vez que ele lhes indica que precisam de aplicar-se mais ou de trabalhar de forma diferente. Neste panorama conceptual, Dweck (1996) e Covington (1998) esclarecem que a:

1. Visão **estática** da capacidade entende-a como um traço estável e incontrolável fora do controlo dos alunos, que teriam quantidades diferentes de capacidades necessárias ao processo de aprendizagem
2. Visão **dinâmica** da capacidade entende-a como controlável, podendo ser melhorada pelos alunos através da prática e do estudo, adoptando, deste modo, um olhar sobre o seu próprio trajecto, e não uma perspectiva de comparação interpessoal.

A **crença sobre o esforço** é alicerçada em situações que já aconteceram e resulta, também, das atribuições sobre a capacidade (ex: os alunos com visão dinâmica da capacidade atribuem tendencialmente os seus fracassos à falta de esforço, enquanto que os alunos com visão estática da capacidade, despendem pouco esforço, pois atribuem os insucessos à falta de capacidade). Uma estratégia a ser utilizada pelo professor, poderá ser a percepção de qual(ais) os alunos que estão a esforçar-se muito nas tarefas escolares e que apresentam um desempenho inferior às suas capacidades (ver questionário que constitui o Anexo VIII).

Pretende-se com esta intervenção ajudar a prevenir um problema grave e que tende a generalizar-se, que é o do desânimo aprendido, um dos principais precursores do insucesso escolar. Segundo Alderman (2004) a falta de esforço é bem visível em muitas escolas e as suas implicações podem ser apreciadas na seguinte descrição desta professora sobre uma das suas turmas:

“A professora diz que um grande número de alunos é desmotivado. Ela descreve o comportamento desmotivante da seguinte maneira: muitos alunos não têm objectivos, sentem-se passivamente na sala, não fazem TPC; não trazem os cadernos; não fazem os exames finais ou não encaram os testes com seriedade; resistem a novas tentativas de aprendizagem que requerem a utilização de capacidades críticas, preferindo utilizar as antigas folhas de papel como no passado, não são abertos à inovação. A aprendizagem cooperativa em grupos é descrita, também, como tendo insucesso por causa do caos que provoca ou porque somente um aluno faz o trabalho”.

Há, pois, um acordo generalizado de que enfatizar o esforço, em contexto de educação formal é fundamental para a aprendizagem. Um conjunto de estratégias que, activam e mantêm o esforço é o seguinte:

1. Incentivar os alunos a valorizarem o esforço na execução das tarefas;
2. Monitorizar correctamente o *feedback* sobre o esforço do aluno. Ex: dizer ao aluno que a causa das suas dificuldades está em não se esforçar, quando o aluno acredita que se está a esforçar ao máximo, pode acabar por reduzir a sua percepção de auto-eficácia em relação à tarefa (“se eu me esforço e não consigo resolver a tarefa, então é porque não tenho capacidade”).
3. Explicitar convenientemente o grau de esforço exigido para a realização de uma determinada tarefa. Ex: sublinhar aos alunos que é importante um esforço enorme para dada tarefa, pode levar, alguns alunos a pensarem “*não estou para isso. Não quero trabalhar assim tanto para obter sucesso nesta tarefa.*”
4. Levar os alunos a criarem expectativas de sucesso em relação a uma dada tarefa, um teste, por exemplo, acreditando que um bom resultado só dependerá de si próprio e do seu esforço

Adaptado de Alderman (2004)

**A componente afectiva** refere-se às reacções emocionais do aluno perante a tarefa. Sabe-se que as emoções se identificam a partir das respostas que o aluno dá à questão: como é que eu me sinto em relação à tarefa? (ex: sinto-me ansioso com esta tarefa!). Não obstante, o facto de ainda existirem poucas pesquisas acerca de como as emoções afectam a aprendizagem dos alunos, estudos recentes apontam que este tipo de pensamento e interpretação, pelo aluno, pode perturbar o seu desempenho.

Fundamentalmente, distinguem-se na componente afectiva duas dimensões de emoções de realização (positivas vs negativas). A estas duas dimensões estão associadas quatro categorias de emoções relativas à realização de actividades como a aprendizagem, isto é, emoções centradas sobre as tarefas necessárias à aquisição de competências: duas, relativas às emoções positivas como (satisfação e relaxamento) e as outras duas referentes às emoções negativas (raiva e frustração). Além disso, as

emoções de resultado (centradas sobre a demonstração social das competências adquiridas e/ou possuídas) diferem, em acordo, com o sucesso e o fracasso obtidos nos resultados dessas actividades. Neste sentido, algumas emoções traduzem uma auto-avaliação afectiva, vinculando (positivamente vs negativamente) os resultados (por exemplo o orgulho depois do sucesso e a vergonha após a falha) (Pekrun (2006) (cf. Quadro VII).

**Quadro 7**  
Taxonomia das emoções

	Emoções Positivas		Emoções Negativas	
<i>Locus (objecto)</i>	Activação	Desactivação	Activação	Desactivação
Aprendizagem (actividade)	Satisfação	Relaxamento	Raiva	Frustração
Resultado (Sucesso/Fracasso)	Alegria, Esperança Orgulho	Contentamento Alívio	Ansiedade Vergonha Raiva	Tristeza Decepção Desânimo

Adaptado de Pekrun (2006)

Também é comumente aceite que as emoções negativas, quando se tornam muito frequentes, podem originar graus de ansiedade pouco conciliáveis com o desempenho, em contexto escolar, deixando o aluno numa situação de tensão e nervosismo elevado. Daí que a ansiedade elevada pode contribuir para tornar constantes certos pensamentos e condutas pouco funcionais do tipo auto-referencial (do tipo “*eu vou fazer má figura*”, “*eu não faço nada certo*”, “*mais vale não me meter nisto porque vai-me correr tudo mal*”, entre outros). Se é certo que no caso de alunos auto-confiantes um pouco de ansiedade pode motivá-los para a excelência (querem fazer o melhor possível) também se sabe que o excesso de ansiedade pode ser destrutiva no caso daqueles alunos que são menos seguros de si.

Partindo deste pressuposto o professor, como regulador externo das aprendizagens, deve estar atento a sinais do aluno:

\* **A manifestações físicas de ansiedade:** corar, tremer, ter dor de barriga, embargar-se a voz, ter batimento cardíaco acelerado

\* **A aspectos cognitivos da ansiedade:** crenças negativas, evitar falar e público, esquecer-se do que ia dizer.

Adaptado de Pekrun *et al.*, (2008)

Como foi verificado no estudo de Pekrun *et al.*, (2008), os alunos empregam mais ou menos esforço consoante o ambiente e a situação particular de aprendizagem a que estão associadas as emoções de realização positivas ou negativas. Neste contexto, um ponto importante para o professor ter em conta é averiguar, junto dos alunos, que tipos de emoções experienciam na sala de aula (ver ver questionário que constitui o Anexo IX).

Na mesma linha, é verificar que *tonalidades afectivas* estabelecem em contexto de sala de aula pois estas influenciam o envolvimento do aluno na tarefa. Hunter (1976, citado por Arends, 1995) refere que os professores podem estabelecer tonalidades positivas (ex: «Tu escreves histórias tão interessantes, estou deseioso por ler esta.»); negativas (ex: «Esta história deve estar feita antes de poderes ir almoçar»); e neutras (ex: «Se ainda não acabaram, não se preocupem, temos tempo depois»).

Segundo o mesmo autor, um ponto importante para os professores terem em conta, se escolherem usar tonalidades afectivas negativas para motivar os alunos a completarem uma tarefa de aprendizagem difícil, é voltarem o mais depressa possível a uma tonalidade positiva (ex: «Eu realmente pressionei-vos muito, mas vocês responderam de forma magnífica» ou «Eu sei que vocês estão zangados por causa das exigências feitas, mas devem estar orgulhosos pela melhoria dos vossos desempenhos»).

**Desafio para o professor.** Providenciar junto do aluno estratégias de auto-regulação da ansiedade (técnicas de relaxamento, controlo emocional e pensamento positivo, valorização de resultados, definição de objectivos, concentração e atenção, gestão do tempo e enfrentar de situações difíceis).

### 3.4. Contexto da sala de aula

Das perspectivas que abordamos anteriormente sabe-se que os alunos que orientam os seus objectivos para a aprendizagem se distinguem pelas seguintes características:

- desejam aperfeiçoar os seus conhecimentos;
- possuem vontade para assumir riscos;
- detêm o gosto pelos desafios académicos;
- admitem que os erros fazem parte da aprendizagem;
- crêem que a capacidade pode ser melhorada se houver esforço nesse sentido.

Como verificámos, estes alunos têm motivação intrínseca (querem obter o conhecimento pelo prazer do conhecimento), estando orientados para o seu aperfeiçoamento pessoal, independentemente da execução dos colegas.

Porém, esta motivação intrínseca não está presente em todos os alunos, mas, através do modo como o professor estrutura as tarefas, gere os incentivos, avalia o desempenho dos alunos, interage com os mesmos e gere a sala de aula, este pode estimular os alunos a alterarem as suas crenças motivacionais e a desenvolverem objectivos orientados para a aprendizagem. Uma forma de aproximação dos professores à gestão que efectua das aprendizagens dos alunos passa pela reflexão que realizam sobre a sua percepção do ensino, de eficácia pessoal e dos seus objectivos (orientados para aprendizagem vs orientados para o resultado), (ver questionário que constitui o Anexo X), devendo os professores examinar as suas respostas e confrontá-las com as abordagens motivacionais analisadas ao longo desta dissertação.

De acordo com Ames (1992), esta dinâmica do professor liga-se com as seguintes dimensões do contexto da sala de aula: **tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo.**

A **tarefa** influencia diferentes tipos de motivação e os objectivos orientados para a aprendizagem. Alderman (2004) refere que a motivação para a instrução exige, não só que os professores levem os alunos para a tarefa mas também que levem a tarefa para os

alunos. Isto significa que as tarefas com características significativas atrairão a atenção e interesse dos estudantes, implicando dos professores a utilização de estratégias que fomentem o esforço, por parte dos alunos e a aplicação de uma variedade de tarefas que possam maximizar o envolvimento cognitivo do aluno. Este relacionamento recíproco é mostrado na seguinte figura:

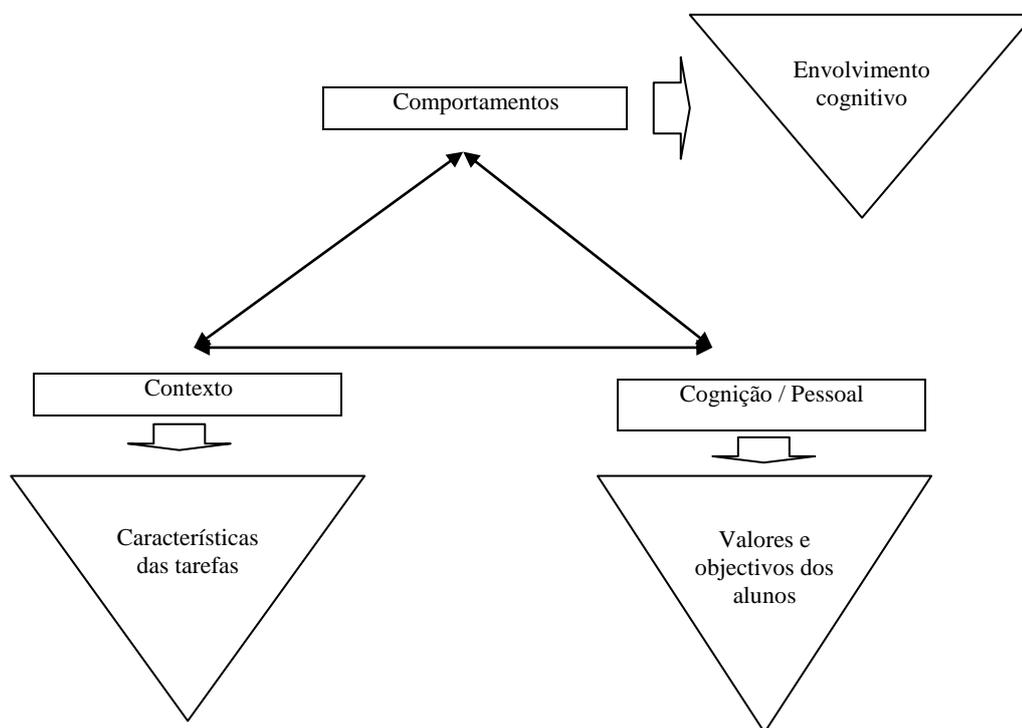


Figura 4- Tarefas num relacionamento recíproco  
Segundo Alderman (2004, 234)

Como vimos, no segundo capítulo, cada um dos objectivos relaciona-se com padrões específicos de realização. Se o objectivo é orientado para a aprendizagem o resultado das actividades é visto pelo aluno como directamente proporcional ao esforço desenvolvido. Por sua vez, se os objectivos do aluno são orientados para o resultado giram em torno da demonstração pública e privada da capacidade (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Nestas circunstâncias, os julgamentos de capacidade baseiam-se na comparação do desempenho com o de outros ou na capacidade de obter sucesso sem esforço (Ames, 1984). Também, como vimos, as emoções e afectos associados aos dois tipos de objectivos são diferentes. Se nos alunos o objectivo for de aprendizagem, um esforço bem-sucedido produz orgulho e satisfação, assim como, sentem culpa quando não se esforçaram o suficiente. De forma inversa os alunos com objectivos de resultado

revelam afectos negativos face ao fracasso e ao esforço dispendido. Tendo em linha de conta estas asserções e na linha de actuação da estratégia sugerida anteriormente os professores podem, através da auscultação dos alunos, ter uma visão global dos objectivos destes em contextos de realização e das estratégias auto-destrutivas que utilizam. Sendo temas bastante actuais pensamos ser importante reflectir sobre os mesmos e encontrar pistas para intervenção (ver questionário que constitui o Anexo VII, os itens 1 a 5 referem-se aos objectivos de orientação para a aprendizagem, 6 a 10 a objectivos de orientação para o resultado do tipo aproximação e 11 a 15 orientação para o resultado do tipo evitamento. Por sua vez as estratégias auto-destrutivas utilizadas pelo aluno que sabotam a sua vontade de aprender e comprometem os resultados por eles alcançados são referidas nos itens 27 a 32).

É consensual, que, quer a manutenção da motivação e da própria acção do aluno, quer os objectivos orientados para a aprendizagem, dependem, principalmente, do tipo de tarefas desenvolvidas. Levando em linha de conta estes pressupostos pode ser realizado um questionário de avaliação, por parte do professor, do valor intrínseco das tarefas que propicia em contexto de sala de aula e verificar se mobilizou, através delas, o envolvimento e comprometimento activo dos seus alunos (ver questionário que constitui o Anexo XI).

De facto:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Os objectivos orientados para a aprendizagem <b>são dificultados</b> se a tarefa apenas enfatizar actividades de treino com base no livro de texto ou indicações do professor. O mesmo acontece se o professor apresentar a matéria como sendo desinteressante, difícil ou aborrecida.</li><li>2. Os objectivos orientados para a aprendizagem <b>são facilitados</b> se a tarefa for interessante, significativa, desafiadora e autêntica (isto é, se tiver relação com as experiências reais fora da escola).</li></ol> |
|--|

Os estudos sobre o ambiente da sala de aula revelaram, também, relações importantes entre o comportamento dos professores, envolvimento dos alunos e a aprendizagem. Neste sentido, de cada uma das teorias cognitivistas e sócio-cognitivas da motivação consideradas neste estudo decorrem implicações de ordem prática que podem ser tidas em consideração quando se pretende intervir no sentido de aumentar a motivação de um aluno pouco motivado. A este propósito pode ser realizado um

questionário aos alunos sobre a sua percepção dos objectivos dos professores, percepção da estrutura de objectivos na sala de aula, auto-apresentação de baixo rendimento, relevância da escola para o sucesso futuro e dedução de estratégias possíveis para motivar os alunos a partir das variáveis cognitivo-motivacionais analisadas (ver questionário que constitui o Anexo XII, os itens 1, 6, 11, 16 e 22, referem-se à percepção dos objectivos dos professores orientados para a aprendizagem; 7, 12 e 24, à percepção dos objectivos dos professores orientados para o resultado; os itens 2, 8, 13, 23, 32 e 33, referem-se à percepção da estrutura dos objectivos, na sala de aula, orientados para a aprendizagem; os itens 3, 17, 18, 25, 28 e 31, reportam-se à percepção dos objectivos na sala de aula orientados para o resultado; os itens 4, 9, 14, 19, 20, 26, e 29, reportam-se à auto-apresentação de baixo rendimento pelos alunos. Por sua vez os itens 5, 10, 15, 21, 27 e 30, referem-se à relevância da escola para o sucesso futuro.

**Desafio para o professor**

P: - Como pode o professor fazer com que as tarefas escolares promovam a orientação para objectivos de aprendizagem?

R: - Promovendo ligações entre as actividades da aula e as experiências de vida dos alunos.

Explicitando, para auxiliar no estabelecimento de objectivos educativos e na aprendizagem em geral, o professor pode socorrer-se das seguintes estratégias:

1. Criar oportunidades para que todos os alunos desenvolvam um crescente sentido de competência, utilizando exemplos concretos necessários e relacionando-os com as experiências pessoais dos alunos;
2. Fornecer algumas possibilidades de os alunos monitorizarem a sua própria aprendizagem;
3. Fomentar a cooperação e a colaboração, entre os pares, direccionando-os para um efectivo trabalho cooperativo;
4. Enfatizar o valor intrínseco de aprendizagem mostrando aos alunos a sua relevância fora da escola;
5. Repartir um projecto de longa duração em fases. Assegurar-se de que todos os alunos observam o objectivo do resultado final e os passos para o completarem;
6. Provocar atenção (apresentar materiais novos, fazer mudanças, confrontar os alunos com situações inusuais na aula);
7. Utilizar uma variedade de tarefas apropriadas para um tema específico. Esta variedade ajudará os alunos na constatação de que há diferentes tipos de capacidades e de inteligência;

8. Funcionar como mediador da aprendizagem do aluno (modelar, reforçar dar *feedback*, instigar, estruturar tarefas);
9. Provocar curiosidade nas tarefas (através de situações de surpresa, problemas a resolver, sentimentos de contradição, incertezas)
10. Apoiar os alunos nas etapas da resolução das tarefas apresentando exemplos à medida que são necessárias. Ao mesmo tempo, pressionar todos os alunos para explicarem e justificarem as suas respostas.

Adaptado de Alderman (2004)

**A autoridade** refere-se às possibilidades que são dadas aos alunos para tomarem iniciativas e comprometerem-se pela sua aprendizagem, ou seja, ao grau de controlo do professor sobre os alunos. De acordo com os estudos sobre a sala de aula devem ser clarificadas certas crenças inadequadas que possam estar na base das expectativas de controlo externo, como por exemplo “o professor não gosta de mim” e, logo não vou obter uma boa nota. Ocasionar relações interpessoais positivas inclui disponibilidade para ouvir os alunos, para se acercar deles, ser afável, empático, induzir segurança, mas também ter humor e ser calmo na abordagem dos problemas, considerar o aluno, isto é, confiar nele e não o acabrunhar, tudo isto com a dose de firmeza essencial para fazer acatar as deliberações tomadas. Numa perspectiva de conhecimento sobre a relação pedagógica que promovem, os professores podem usar o questionário que constitui o Anexo XIII.

Neste contexto, também, alguns autores enfatizam que, regra geral, o modo como o professor pratica a autoridade provém das suas expectativas:

1. Se o professor possui fracas expectativas em relação à vontade de aprender do aluno, se pensa que os alunos são pouco inclinados a aprender na escola e necessitam de incentivos externos, ele tenderá a exercer maior autoridade sobre estes;
2. Se o professor possui fortes expectativas acerca do interesse natural do aluno (se vê a aprendizagem como um processo de auto-descoberta), então ele ajudará o aluno na resolução de problemas e dos seus próprios interesses e tenderá a exercer menor autoridade.

Assim, algumas das estratégias que o professor pode utilizar para reduzir o seu grau de autoridade e aumentar o envolvimento dos alunos na aprendizagem são:

1. Dar aos alunos oportunidade para escolherem actividades, colegas de grupo, datas de entrega dos trabalhos;
2. Autorizar os alunos a relacionar o material do *curriculum* com experiências e problemas pessoais, de modo a tornar as tarefas difíceis mais atractivas;
3. Utilizar jogos, pequenos grupos de ensino, aprendizagem cooperativa, discussões na turma.

Adaptado de Arends (1995)

Além disso, o professor facilitará o envolvimento dos alunos se lhes der oportunidade de compreender claramente quais os critérios de competência na sala de aula (aquilo que é esperado deles e que se reconhece como estando bem). Para tal o professor pode usar os pares como modelos, através de estratégias como:

1. Permitir que um bom aluno seja observado, chamando a atenção para ele quando tal se justifique;
2. Aumentar a eficácia enquanto modelo, do bom aluno, pedindo-lhe que descreva aos colegas o modo como estuda, as estratégias que usa para superar as dificuldades;
3. Trazer alunos culturalmente diferentes como modelos, para gerar maior integração na turma, melhor estatuto social e maior competência percebida pelos colegas.

Adaptado de Alderman (2004)

**O reconhecimento** refere-se à utilização de elogios, recompensas e privilégios em contexto de sala de aula. A sua utilidade motivacional resulta pelo facto de que o reconhecimento do aluno e do seu esforço, por parte do professor, mobiliza o interesse<sup>23</sup>, a satisfação e a auto-confiança face à aprendizagem.

Algumas perspectivas referem que um problema relevante no que respeita ao reconhecimento se relaciona com a competição e a eficácia do professor no uso adequado do elogio, das recompensas e incentivos. É hoje consensual que se é verdade que a competição pode motivar um grupo de alunos quando se mostram aborrecidos na

---

<sup>23</sup>A mobilização de interesse nos alunos é equivalente ao que Alderman (2004) designa de “motivação óptima”, isto é um estado ideal, de funcionamento motivacional e que é sinónimo de capacidade para a auto-regulação, “vontade de aprender” ou vontade de “melhorar as competências pessoais”, atribuição de sentido aos desafios colocados e contexto de educação formal e a existência de um sistema comportamental que valoriza o progresso e a competência. Também, a pesquisa sobre o interesse desenvolve-se, actualmente, em dois focos: o interesse situacional e o interesse pessoal. O interesse situacional está ligado a um texto, tópico ou situação de aprendizagem. Interesse pessoal refere-se ao envolvimento mais intenso de uma pessoa com objectos de estudo ou ideias, podendo manifestar-se em situações diversas e por períodos de tempo mais duradouros. Diferentemente de interesse individual, o interesse situacional é dependente de condições ambientais favoráveis e é mais transitório (Paixão, 1996).

aula, também é certo que não motiva aqueles alunos que têm fraco rendimento escolar ou que tendem a evitar o fracasso e assumir poucos riscos. Além disso, se o reconhecimento do professor, por exemplo, através do uso de prémios, promover sempre o mesmo objectivo escolar, poderá correr-se o risco de serem sempre os mesmos a obterem os prémios. Segundo a Teoria de Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) que explorámos no primeiro capítulo, para que o aluno execute as tarefas pela capacidade que percebe ter para as realizar, “as recompensas de controlo” ou extrínsecas para os bons resultados somente devem ser utilizadas numa fase inicial, quando os alunos estão totalmente alheios às tarefas escolares. Nesta ordem de ideias umas das estratégias a utilizar pelo professor poderá ser a reflexão sobre o seu uso de recompensas e punições e a forma como utiliza o elogio em contexto de sala de aula, de modo a colaborar com o aluno responsabilizando-o, o que é diferente de adoptar uma postura de imposição e fomentar um clima de obrigatoriedade (ver questionários que constituem os anexos XIV e XV).

Algumas das estratégias que o professor pode utilizar para contornar os problemas referidos são:

1. Reconhecer apenas os aspectos essenciais para o cumprimento da tarefa;
2. Não elogiar um aluno por participar numa tarefa quando ele já está à partida mobilizado para essa participação;
3. Desviar a atenção da recompensa em si para a própria tarefa e para os sentimentos de competência que estão associados à realização bem sucedida;
4. Fornecer suficientes recompensas, mas que sejam claramente apropriadas aos objectivos da aprendizagem;
5. Promover crenças de competência no aluno, através de técnicas como: propor leituras sobre indivíduos bem sucedidos, fazer comentários acerca dos sucessos dos alunos, desviar a atenção dos fracassos, evitar ameaças pelos erros.

Adaptado de Arends (1995)

Também, e como já foi referido, uma variável motivacional, factor da motivação pela aprendizagem, é pois, o uso adequado do elogio verbal pelo professor. Contudo, como explicitamos, no quadro seguinte, tal capacidade está directamente dependente, é mediada por outros factores motivacionais, como o quadro atribucional do professor e do seu sistema de crenças (cf. Quadro VIII).

**Quadro 8**  
Linhas de utilização do elogio verbal

<b>Elogio Eficiente</b>	<b>Elogio não Eficiente</b>
1. É ministrado de forma contingente.	1. É ministrado ao acaso e de forma não sistemática.
2. Indica a especificidade da realização.	2. Restringe-se às realizações globais positivas.
3. Mostra espontaneidade, variedade e outros sinais de credibilidade; sugere uma atenção clara à realização do aluno.	3. Mostra uma uniformidade branda que parece uma resposta condicionada, oferecida sem a menor atenção.
4. Recompensa o alcance de um critério específico de desempenho (que pode, contudo, incluir critérios de esforço).	4. Recompensa a mera participação sem consideração dos processos de desempenho ou dos resultados.
5. Oferece ao aluno informação acerca da sua competência ou acerca do valor da sua realização.	5. Não oferece ao aluno qualquer informação ou informa-o apenas acerca do seu estatuto.
6. Orienta o aluno no sentido de julgar o seu comportamento em relação com a tarefa ou no sentido de pensar acerca da resolução de problemas.	6. Orienta o aluno no sentido de se comparar com outros ou no sentido de pensar acerca de competição.
7. Usa as próprias realizações anteriores do aluno como contexto para descrever as realizações actuais.	7. Usa as realizações dos colegas como contexto para descrever as realizações actuais do estudante.
8. É oferecido como reconhecimento de um esforço notável ou de um sucesso em tarefas difíceis (para este aluno).	8. É oferecido sem relação com o esforço expendido ou com o significado da realização.
9. Atribui o sucesso ao esforço e à capacidade, concluindo que iguais sucessos podem ser esperados no futuro.	9. Atribui o sucesso apenas à capacidade ou a factores externos tais com a sorte ou a pouca dificuldade da tarefa.
10. Desenvolve atribuições endógenas (os alunos crêem que expendem esforço na tarefa porque gostam da tarefa e/ou desejam desenvolver capacidades que são relevantes para a tarefa).	10. Desenvolve atribuições exógenas (os alunos crêem que expendem esforço na tarefa por razões externas -para agradar ao professor, vencer uma competição ou obter uma recompensa, etc.).
11. Chama a atenção do aluno para o seu próprio comportamento que é relevante para a tarefa.	11. Chama a atenção do aluno para o professor enquanto figura de autoridade externa que tem poder para o manipular.
12. Desenvolve a apreciação do comportamento relevante para a tarefa bem como atribuições desejáveis acerca do mesmo comportamento depois de o processo estar completo.	12. Intromete-se no processo em curso, distraindo a atenção do comportamento relevante para a tarefa.

Traduzido e adaptado de Brophy (1981, citado por Alderman, 2004, 254)

A ênfase colocada no papel das recompensas e dos incentivos tem sido acompanhada pela convicção de que um sistema de recompensas e de incentivos,

cuidadosamente arquitectado pode ajudar imenso no estímulo de alguns tipos de comportamento e na redução de outros em contexto de educação foral. Contudo, recompensas e incentivos não resolvem todos os problemas de gestão da sala de aula e neste sentido, aos professores devem ser dadas duas advertências. Primeira, o que é uma recompensa ou um incentivo para alguns alunos não será encarado como tal por outros. A idade dos alunos é obviamente um factor; os antecedentes familiares e geográficos são outros factores. Os professores eficazes usualmente envolvem os seus alunos no reconhecimento das recompensas e incentivos, de modo a garantir a sua eficácia. Segundo, um realce excessivo em recompensas extrínsecas pode intrometer-se com os esforços do professor para promover o trabalho escolar por si próprio e ajudar os alunos a praticar e a crescer em autodisciplina e gestão (Arends, 1995).

As recompensas e os privilégios são usados para reforçar e fortalecer comportamentos desejáveis. As recompensas que os professores têm à sua disposição incluem:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Pontos atribuídos por certos tipos de trabalhos ou de comportamentos que podem melhorar a nota do aluno;</li><li>2. Símbolos como estrela dourada, caras felizes ou certificados de realização;</li><li>3. Quadro de honra para o trabalho escolar e para a conduta social.</li></ol> |
|--|

Adaptado de Arends (1995)

Os privilégios que o professor pode anuir incluem:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Servir como líder da turma ou o braço direito do professor para levar apontamentos para a sala de aula, recolher ou integrar trabalhos, corrigir trabalhos, ligar o material informático entre outros;</li><li>2. Mais tempo para o recreio;</li><li>3. Tempo especial para trabalhar num projecto individual especial.</li></ol> |
|--|

Adaptado de Arends (1995)

As punições e os castigos são usados para desencorajar infracções às regras e procedimentos importantes. As punições e os castigos socialmente aceitáveis que um professor tem à disposição são, de facto, bastante limitados e incluem:

- 1.Retirar pontos que prejudicam as notas pelo comportamento inadequado;
- 2.Fazer com que os alunos percam o recreio ou que continuem na escola depois das aulas;
- 3.Retirar privilégios;
- 4.Expulsar o aluno da aula ou enviá-lo para o conselho executivo.

Adaptado de Arends (1995)

**Desafio para o professor:** utilizar de forma adequada o elogio verbal; elaborar cuidadosamente um sistema de recompensas e incentivos em contexto de sala de aula.

**O agrupamento** refere-se à forma como se organizam os alunos em contexto de sala de aula e inclui dois aspectos: **formação de grupos** e **estrutura de orientação**.

É facto que, sobre a **formação dos grupos** surge sempre a questão: as turmas e os grupos de aprendizagem devem ser homogéneos, ou heterogéneos no que respeita às aptidões dos seus elementos? Embora se sustente em formar grupos em função das capacidades dos alunos, sabe-se que:

1. As turmas constituídas homogeneamente por alunos mais fracos os privam de modelos de excelência e de *coping*, fundamentais para a aquisição de estratégias, competências e atitudes fundamentais para um envolvimento consistente no processo de aprendizagem pessoal.
2. Nas turmas heterogéneas, os alunos mais competentes têm a possibilidade de exercer o seu papel de modelos e, no âmbito desse exercício, podem desenvolver e aperfeiçoar capacidades já existentes, bem como adquirir novas capacidades.

**A estrutura de orientação** numa sala de aula, especifica o modo como os alunos se relacionam entre si e com o professor, enquanto trabalham para atingir os objectivos da instrução. Assim, os alunos podem trabalhar de forma cooperativa<sup>24</sup>, competitiva ou individualista. Neste contexto uma estrutura de orientação: a) cooperativa existe quando os alunos percebem que podem atingir o seu objectivo se, e apenas se, os outros alunos a quem estão ligados conseguirem atingir os seus objectivos; b) competitiva existe quando os alunos percebem que podem atingir o seu objectivo se, e apenas se, os outros alunos a quem estão ligados não conseguirem atingir os objectivos deles; e c)

---

<sup>24</sup> De acordo com Bessa e Fontaine (2002) a estrutura de orientação cooperativa tem vindo a aumentar a sua importância enquanto estratégia alternativa de ensino/aprendizagem, mercê de vários estudos que têm vindo a reforçar a sua componente teórica e a evidenciar a eficácia da sua aplicação prática.

individualista existe quando a realização de um objectivo por um aluno não está relacionada com a realização do objectivo por outros alunos (Arends, 1995). Cada uma destas formas fomenta distintas interacções na aula e na turma. As características de cada um destes modos de trabalho são apresentadas no quadro seguinte:

**Quadro 9**  
Características da estrutura de orientação na sala de aula

	Estrutura de orientação <b>Cooperativa</b>	Estrutura de orientação <b>Competitiva</b>	Estrutura de orientação <b>Individualista</b>
<b>Caracterização</b>	Os alunos efectuam em conjunto as tarefas e lutam por objectivos comuns.	Os alunos disputam entre si e lutam por objectivos que apenas alguns podem atingir.	Cada aluno luta pelos seus próprios objectivos.
<b>Exemplos</b>	Os grupos coordenam os comportamentos necessários à realização do objectivo mútuo.	Os grupos comparam-se entre si e realçam o melhor e o pior desempenho.	Cada aluno trabalha de forma isolada. A sua classificação resulta do progresso evidenciado.
<b>Interacções promovidas</b>	Os alunos criam interacções proactivas (confiança, acolhimento, divisão, ajuda).	Os alunos denotam pouca confiança e acolhimento faz tentativas de criar obstáculos aos colegas.	Cada aluno estabelece interacção com o professor mas não com os pares.

Johnson & Johnson (1975, citado por Arends, 115)

Uma vez que a organização cooperativa, devido às interacções que permite e ao suporte interpessoal que oferece, gera uma maior motivação na sala de aula, o que é fortemente saudável para os alunos mais desadaptados, o professor deve criar condições que auxiliem a aprendizagem cooperativa.

Algumas estratégias aconselhadas são:

1. Reunir os alunos em função de interesses comuns, amizade ou ao acaso e, em certas circunstâncias, pelos níveis de capacidade;
2. Facultar “tempo de antena”, tanto para tarefas académicas, quanto para assuntos/ problemas pessoais;
3. Facultar jogos que solicitem esforço de equipa, de modo a assegurar a satisfação das necessidades individuais de afiliação e pertença.

Adaptado de Arends (1995)

**A avaliação** refere-se ao modo como o professor verifica o grau de aprendizagem dos alunos e o cumprimento dos objectivos escolares. A sua forma e frequência tem um impacto significativo na motivação do aluno, sendo discutíveis, de acordo com Alderman (2004), alguns procedimentos como:

1. **O excesso de avaliações** pode comprometer a motivação do aluno para determinadas tarefas. Na medida, em que se o aluno estiver frequentemente a ser avaliado pode ser levado a preocupar-se apenas com as actividades que serão significativas para a avaliação (realização do teste e/ou exame). Apesar disso, o aluno pode activar níveis elevados de ansiedade perante a avaliação, o que tem efeitos prejudiciais no desempenho do aluno.
2. **O uso das classificações como estratégia motivacional**, como os quadros de honra, os gráficos comparativos dos resultados da turma, as pautas de notas afixadas em público podem ter um efeito “vicioso” e desanimar os alunos com resultados menos bons e, além disso, gerar competições pouco “sadias” entre eles. O aluno pode desenvolver a crença de que os seus resultados devem ser comparados com os resultados dos colegas em vez de lhe servirem de guia para saber se está a aproximar-se do cumprimento dos seus objectivos académicos e pessoais.

Adaptado de Mac Iver, 1993 (citado por Alderman, 2004)

O professor pode usar algumas estratégias que favorecem o impacto positivo da avaliação, nomeadamente, reduzindo a comparação social, a competição e a ansiedade em situações de avaliação, tais como:

1. Conduzir os alunos a agirem por objectivos pessoais ou de grupo;
2. Reduzir o uso de gráficos, quadros de rendimento, notas;
3. Reduzir a competição entre os alunos a níveis idênticos de aptidão, para que todos tenham as mesmas hipóteses;
4. Auxiliar o aluno a concentrar-se no seu desempenho anterior, quando estabelece novos objectivos, em vez de se focar naquilo que fazem ou fizeram os colegas.
5. Facultar aos alunos o tempo necessário para completarem as tarefas propostas;
6. Identificar claramente o que se espera que os alunos façam e ajudá-los a planearem a tarefa
7. Utilizar diagramas, sublinhados e outros métodos para organizar a informação, quando é necessário fazer apelo à memorização.

Adaptado de Mac Iver, 1993 (citado por Alderman, 2004)

**A dimensão do tempo** relaciona a concordância entre o tempo atribuído e as exigências da tarefa (aprendizagem e ensino). O modo como o tempo é organizado na escola influi tanto nos diversos tipos de tarefas que são dadas aos alunos, quanto a quantidade de controlo que estes têm sobre as tarefas a executar (por exemplo, alguns

trabalhos, como projectos ou estudos de campo, exigem gastos de tempo maiores do que os que usualmente a escola permite aos alunos). Esta dimensão relaciona-se com todas as anteriores (tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento e avaliação), por isso o professor tem que se questionar sobre:

- o tempo disponível é suficiente para completar a tarefa?
- os alunos conseguem aguentar o fluxo de trabalho diário?
- os alunos acham que conseguem controlar as exigências do seu trabalho?
- todos os grupos têm tempo igual para completar as tarefas?
- o tempo disponibilizado nos testes é adequado?
- alguns alunos estarão mais interessados na quantidade do que na qualidade do trabalho?

Estas questões são relevantes, porque o modo como os próprios alunos lhes respondem vai influenciar a sua motivação para aprender. Assim, para transpor os problemas motivacionais resultantes da falta de tempo (real ou percebida), o professor deve ser capaz de:

1. Fazer ajustamentos entre as tarefas e o tempo, quando os alunos têm dificuldades em completar o trabalho;
2. Dar aos alunos oportunidades para trabalharem ao seu próprio ritmo;
3. Permitir aos alunos que, sob orientação, organizem os seus planos de trabalho e decidam datas de entrega.

Adaptado de Arends (1995)

### **3.5. Motivação óptima**

A motivação óptima reporta-se ao comportamento motivado do aluno e ao ambiente de sala de aula que a suporta e cultiva. Alunos com motivação óptima têm vontade de aprender, são caracterizados como confiantes nas suas capacidades e competências, com capacidade de pensar por si próprios, são esforçados, detêm auto-eficácia elevada e a crença de que podem fomentar as suas próprias aquisições. Um tema central nas correntes das teorias e pesquisa sobre a estimulação e manutenção do comportamento motivado do aluno é o foco no desenvolvimento de alunos auto-regulados, que se regulam a si próprios.

Um conjunto de estratégias, apontadas, para mobilizar e manter o comportamento motivado dos alunos é o seguinte:

**Introduzir** tarefas significativas com desafios razoáveis;  
**Dar** oportunidade a todos os alunos de participarem activamente nas decisões escolares;  
**Aplicar** um sistema de avaliação que reconheça o progresso e o conhecimento dos conteúdos.

Adaptado de Ames (1992)

Sintetizando, este capítulo explora as dimensões que podem afectar a activação e manutenção da motivação e o envolvimento dos alunos, em contexto de educação formal. Em conjunto, as várias componentes colocam a ênfase no esforço em vez das capacidades. Depois, dentro da estrutura, a componente chave na construção de uma aula que active, direcione a motivação e envolvimento do aluno é, a longo prazo, a própria eficácia instrucional do professor (Alderman 2004) (figura, 5).

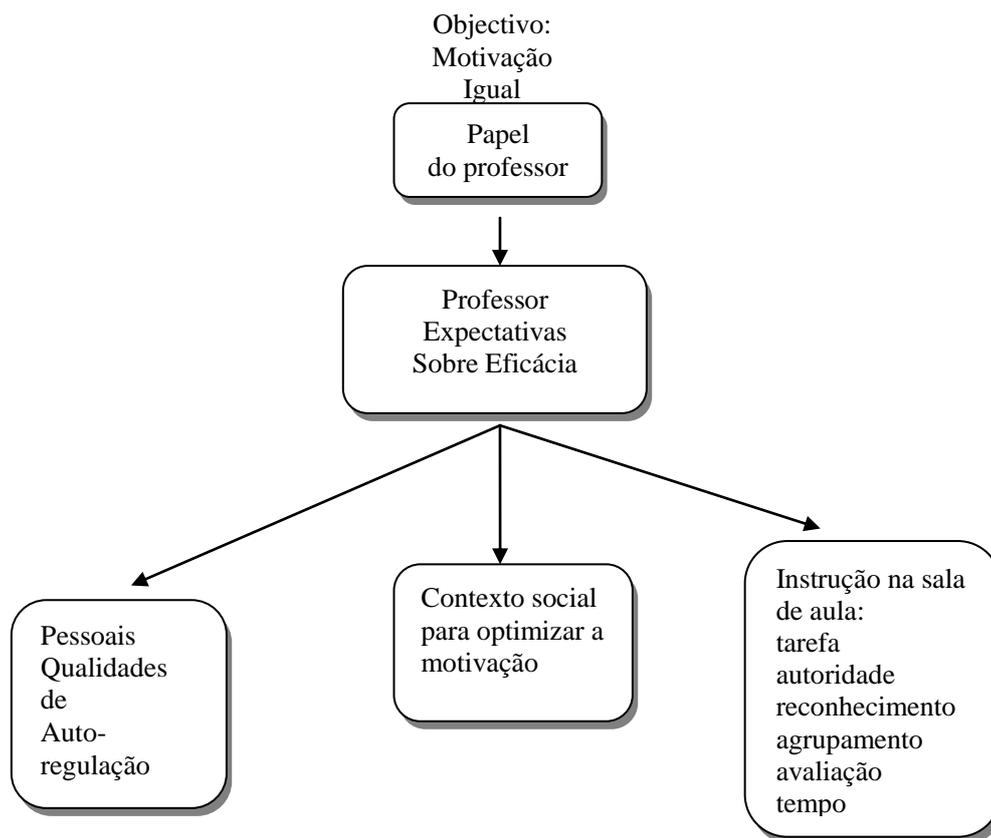


Figura 5- Componentes para a motivação de qualidade.  
Traduzido e adaptado de Alderman (2004, 266)

## Conclusão

---

*“Ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele é educável”.*

Meirieu, 2005,74

Ao longo deste trabalho abordámos uma importante dimensão no processo de ensino-aprendizagem em contexto da educação formal - a motivação. Apesar de constatarmos que a mesma desempenha um papel determinante na qualidade da aprendizagem e no nível de rendimento dos alunos verificamos que é, ainda, um assunto pouco estudado e adaptado ao ensino em sala de aula.

De acordo com a abordagem que encetamos, de seguida, sistematizamos algumas das perspectivas explicativas da motivação que abordámos, descrevemos alguns aspectos que nos parecem constituir algumas limitações do mesmo, explicitamos algumas das implicações para a acção e algumas linhas de orientação para futuras investigações.

A apresentação das conclusões organizar-se-á respeitando a estruturação supramencionada.

Em primeiro lugar, verificámos, que sob o signo do estudo da motivação e da aprendizagem, se reúnem múltiplas perspectivas – nomeadamente as *dos instintos e do comportamentalismo (de redução da tensão), a humanista, a cognitivista, e a sócio-cognitiva*.

Concluimos que as perspectivas dos instintos e do comportamentalismo explicam, pois, a motivação com conceitos de necessidades (primárias e secundárias), recompensa e incentivo, sendo a recompensa um objecto ou evento atractivo fornecido como consequência de um comportamento particular, e o incentivo um objecto ou evento que encoraja ou desencoraja o comportamento. Como constatámos, os humanistas, enfatizam fontes intrínsecas de motivação, como as necessidades de “auto-realização”, a “tendência realizadora” inata ou a “necessidade de auto-determinação. Neste contexto, e como forma de complementar e aprofundar a compreensão do comportamento autodeterminado dos sujeitos, atribuímos um relevo particular à teoria da autodeterminação de Deci e Ryan. Esta teoria, evocando os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, e as diversas variáveis, inerentes a esta última, apresentou-se como uma perspectiva, igualmente, útil, para nos ajudar a perceber os contextos de educação formal que podem promover os comportamentos autodeterminados, ou, em situação oposta, constituir-se como um impedimento ao seu incremento. De seguida, orientámos a discussão sobre as perspectivas cognitivistas. De uma forma geral, os autores cognitivistas referem que o comportamento é determinado pelo pensamento e não apenas pelas recompensas que tenhamos eventualmente recebido. Ou seja, as pessoas reagem às suas próprias interpretações dos eventos externos, em vez de reagirem aos eventos em si. Assim, como vimos, consideram que são os factores internos que determinam o comportamento. Finalmente, apresentámos uma perspectiva abrangente e integradora de algumas das concepções anteriormente abordadas: a sócio-cognitiva. A partir da discussão das posições teóricas dos autores sócio-cognitivistas, salientámos que tanto o contexto onde o sujeito se insere, como o impacto de crenças e expectativas individuais são tidos em conta. Assim entendido, o comportamento deverá ser estudado situando o sujeito no seu mundo e tomando como foco de análise (e de intervenção) a interacção entre os dois pólos. Estes quadros interpretativos, como referimos, sugerem a integração teórica das abordagens cognitivista e sócio-cognitiva.

A necessidade de clarificar os aspectos de influência dos objectivos motivacionais, nos planos do rendimento escolar dos alunos e das relações sociais, a partir de enquadramentos teóricos elucidativos e compreensivos, constitui a base do segundo capítulo. Assim, verificámos que a investigação sobre os construtos motivacionais

relacionados com os objectivos (importância, valor pessoal) e com a capacidade (expectativas, auto-eficácia e atribuições) é extremamente recente. Contudo, oferece importantes sugestões para a prática em contexto de educação formal, cujas orientações se destacam a seguir.

Em primeiro lugar, salientámos a abordagem sobre a teoria dos objectivos de realização que, nas últimas décadas, tem emergido como uma das mais proeminentes teorias motivacionais em contexto de educação formal. Como assinalámos, existem alguns conhecimentos teóricos que têm emergido deste construto, nomeadamente, que a tipologia de objectivos de realização (orientados para o desempenho *vs* orientados para a aprendizagem), propicia um panorama conceptualizador dos objectivos prosseguidos pelos alunos nas actividades escolares e esclarece quanto ao papel facilitador ou constringente dos comportamentos e atitudes que dele advêm. Em termos gerais, os objectivos de realização representam processos cognitivos complexos, que operam como crivos de interpretação acerca de si, e como guias da acção subsequente e que decidem o panorama do qual despontam cognições motivacionais (como expectativas, valores, atribuições), operações cognitivas específicas (representações mentais, monitorização e pensamento estratégico) e afectos acerca de si, das tarefas e dos outros (Ames, 1992; Paixão & Borges, 2004; Faria, 1997; Rosário, 2005). Na mesma linha de investigação, verificámos, também que quando o professor enfatiza uma estrutura de objectivos de realização orientados para a aprendizagem induz a activação de uma orientação de objectivos de conteúdo semelhante, nos alunos, a que se agregam a mobilização de estratégias de aprendizagens profícuas, níveis óptimos de adaptação psicológico e melhores resultados académicos.

De forma oposta, o estabelecimento, pelos professores, de uma estrutura de objectivos predominantemente ou exclusivamente orientada para o desempenho relaciona-se com a adopção, por parte dos alunos, de estratégias de aprendizagem predominantemente superficiais, com a vivência de níveis mais elevados de ansiedade e com um decréscimo do rendimento escolar. A partir desta análise evidenciámos, pois, que a dimensão orientadora e reguladora do comportamento do aluno, pelo professor, assim como, conciliar os objectivos de ensino com os objectivos dos alunos, constituem estratégias com efeitos a médio e a longo prazo, apoiando não só a motivação das

tarefas como também accionando nos alunos a expansão da própria motivação, e a consequente capacidade de auto-regulação. Contudo, verificámos que, nas nossas escolas, esta maneira implícita de conciliar objectivos da escola, do ensino, da aprendizagem, e da avaliação, raramente é objecto de análise conjunta por parte dos professores, dos pais dos alunos e também dos próprios alunos (Abreu, 2005).

Em segundo lugar, constatámos, também, que a estimulação da motivação para a aprendizagem é um processo complexo de mudança, de desenvolvimento de aptidões e de aquisições de novas competências, que envolve “a articulação entre o *saber*, *saber fazer*, e *saber ser*” (Abreu, 2005,73). Esta reflexão permitiu-nos sumariar duas outras ideias principais. Uma é que o ideal será utilizar, de forma sucessiva, estratégias introduzidas no processo de ensino-aprendizagem que estimulam o progresso da própria motivação dos alunos, ajudando-os a definir preferências, a arquitectar objectivos e planos para os atingir, pôr em prática, monitorizar e ajustar os planos e as metas pessoais. Como vimos, a escola pode colaborar não só na motivação dos alunos para as tarefas académicas propostas, mas também para o seu próprio desenvolvimento motivacional. A outra sugere que a investigação sobre os contextos de educação formal que promovem a motivação intrínseca e outras formas autónomas de motivação aparece como fundamental na dimensão de apoio à autonomia que se refere à quantidade de energia para fomentar o comportamento próprio, à instigação da capacidade de iniciativa e de autodeterminação do sujeito. Em situação inversa, a imposição, conduzida sob diversas formas tais como a obrigação, a vigia ou a intimação, favorece a inactividade e a rigidez, atenua o comportamento exploratório, o interesse e a busca do desafio.

Por fim, no terceiro capítulo, as estratégias de motivação educacional em sala de aula, apelando para os problemas, desafios e possibilidades de motivação, a partir de enquadramentos teóricos explicativos e compreensivos de Alderman (2004) e outros autores, constituíram-se uma conceptualização igualmente útil, para nos ajudar a compreender os vários aspectos dos ambientes de sala de aula que podem afectar a motivação dos alunos, tais como: a valorização do esforço e da capacidade (visão estática vs visão dinâmica), o agrupamento dos alunos (grupos homogéneos vs grupos heterogéneos), as desigualdades motivacionais dos alunos, as características das tarefas

(exemplos: dificuldade, dimensionalidade, novidade, complexidade), as recompensas e os incentivos, os focos da avaliação (centrada no resultado, na capacidade, na estratégia), a competição, o *feedback* do professor (expectativas transmitidas, valorização do desempenho ou da aprendizagem, reacções emocionais aos resultados dos alunos, elogio), as emoções resultante do relacionamento com os colegas, com os professores e do desempenho em contexto de educação formal. Como verificámos os efeitos encontrados na motivação dos alunos têm, no entanto, sido bastante inconsistentes e mesmo contraditórios; isto é, um mesmo factor situacional pode ter efeitos motivacionais opostos. Como vimos, por exemplo, estudos acerca da influência do elogio e da recompensa têm encontrado quer efeitos positivos, quer efeitos negativos na motivação dos alunos, nomeadamente na medida em que a recompensa ou o elogio podem minar a motivação intrínseca do aluno ou, pelo contrário, promovê-la. Neste contexto, devem usar-se estratégias variadas, que abranjam o maior número de alunos possível e que não sejam muito habituais. Por sua vez, a frase «motivação dos alunos» não deve ser observada como constituindo que os alunos estão numa situação «neutra» de motivação, e devem ser «estimulados» (Lemos, 2005). Antes pelo contrário, como verificámos, a motivação é um sistema continuado o que implica que estimular a motivação dos alunos para a aprendizagem leva à (re) orientação do seu sentido e acção para os assuntos a aprender.

Nesta ordem de ideias, e tendo em consideração a importância da motivação no contexto de educação formal, surge a necessidade de que os professores conheçam e sejam sensíveis à sua presença, seu nível e às suas oscilações. Como vimos, ao se defrontarem com dificuldades, como no caso de novas exigências ou tipos de tarefas, os alunos submersos por dúvidas internas quanto às suas capacidades reduzem os seus esforços ou suspendem precocemente as tentativas, ao mesmo tempo em que decidem por soluções medianas, ou seja, “rebaixam” o nível de seus objectivos pessoais. Ao contrário, aqueles que possuem uma forte crença nas próprias capacidades empregam esforços mais persistentes, melhores estratégias e, como resultado, promovem o seu próprio crescimento intelectual, o que deve ser o grande objectivo de toda escola.

Um último aspecto que gostaríamos de salientar diz respeito à apresentação, em anexo, de alguns instrumentos e/ou estratégias que se podem utilizar para identificar

problemas motivacionais, a avaliação do valor intrínseco das tarefas, a verificação da relação da aprendizagem com a motivação, entre outros aspectos ligados à motivação em contexto de educação formal.

Consideramos fundamental esta partilha, de estratégias de motivação educacional, com professores e outros profissionais influentes no contexto de educação formal, pelo facto de verificarmos este aspecto menos desenvolvido, mas não menos relevante e para o qual esperamos ter contribuído com este trabalho.

Uma das principais limitações deste trabalho é ter ficado por uma abordagem eminentemente teórica. Daí, porém, derivam algumas sugestões para que novas pesquisas dêem continuidade na busca de um conhecimento mais completo na área em questão.

Não obstante, deve ficar claro que, atendendo ao tempo disponível para a realização do presente trabalho, não nos foi possível estruturar a nossa investigação como pensámos num primeiro momento: transpor o que foi analisado para um programa e testá-lo junto de professores de um determinado nível de ensino.

Ainda assim, com estas limitações, pensamos que o nosso estudo é um bom ponto de partida relativamente a algumas orientações que um professor pode integrar nas suas planificações e nas suas aulas, assim como, contribuir para que a motivação seja trabalhada como uma dimensão de ensino entre outras.

É nossa convicção que este conhecimento, aplicado no contexto da educação formal, permitir-nos-á promover os comportamentos auto-dirigidos ou auto-determinados nos alunos, os quais, por sua vez, contribuirão para aumentar o seu bem-estar e facilitar o seu processo do ensino-aprendizagem. Destaca-se, também, a importância destas estratégias que designamos por *ferramentas de ensino* na formação e supervisão dos professores como facilitadores dos processos auto-regulatórios dos alunos.

À luz da ênfase colocada anteriormente, em termos da falta de tempo, com relação à elaboração de um programa é muito importante iniciar esforços no sentido de transpor o que foi reflectido para um programa e testá-lo junto de professores de um determinado nível de ensino.

Recorde-se, ainda, que a principal limitação atrás apontada aos diferentes modelos da motivação foi a falta de pesquisa em alguns aspectos que confluem para a compreensão do comportamento motivado. Dos aspectos por esclarecer privilegiamos um deles – a compreensão do processo de influência das emoções na construção e manutenção da motivação dos alunos em contexto de educação formal. Parece-nos que a sua compreensão aprofundada deve ser alvo de análise à luz dos diferentes modelos da motivação. Nesta lógica, esta questão geral de investigação poderá constituir-se objecto de um estudo potencialmente integrador de diferentes abordagens.

Pela revisão da literatura que encetamos concluímos, também, que o interesse, em contexto de educação formal, seja situacional ou individual, tem um efeito facilitador no funcionamento cognitivo e na aprendizagem. Contudo, em Portugal há, pelo que é do nosso conhecimento, poucas pesquisas nesta área. Dado que ainda se compreende muito pouco sobre a sua origem, assim como sobre a interacção entre interesses (pessoais e/ou situacionais) e os conteúdos curriculares, os resultados decorrentes de eventuais pesquisas sobre este assunto poderão contribuir para a construção de ambientes educativos que ofereçam oportunidades de instrução e de treino em ferramentas que ajudem os alunos a auto-regular a sua aprendizagem.



## Referências Bibliográficas

---

- Abreu, M. V. (1987). O perfil do professor no horizonte da reforma do sistema educativo. Comunicação apresentada no “Seminário sobre o estatuto da carreira docente e a avaliação dos professores”, Porto.
- Abreu, M. V. (1999). *Tarefa fechada e tarefa aberta. Motivação, aprendizagem e acção*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Abreu, M. V. (2002). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In M. V. Abreu, *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Almedina.
- Abreu, M. V. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um desafio para as Universidades Portuguesas. In Miguéns (org.) *As Bases da Educação: [actas]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, In Miguéns, 2, 81-291.
- Abreu, M. V. (2005). Para além dos exames: Contributos para recolocar os exames na sua função de *meio* instrumental e não de *fim* primordial do ensino e da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, n.º 2, 51-57.
- Adams, J. S. (1965). Advances in Experimental Social Psychology. In L. Benkowitz (Ed), *Academic Press*. vol. 2, 267-299.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. New York, Free Press.
- Almeida, L. S. (1988). O impacto das experiências educativas na diferenciação cognitiva dos Alunos: Análise dos resultados em provas de raciocínio diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 131-157.
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Coord.). *Capacitar a Escola e o Treino para o Sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico, 59-110.

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press, Vol. 1, 177-208.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Aurélio, P. D. (2004). Unidade e Diversidade no Sistema Educativo. In Miguéns (org.) *As Bases da Educação*: [actas]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 43-50.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Education Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Balancho, M. J. M. & Coelho, F (1996). *Motivar os Alunos*. Texto: Editora.
- Barros de Oliveira, J. & Barros de Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Benavente, A. Rosa, A. Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal*. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bessa, N. & Fontaine, M. A. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 18, 123-147.
- Bidarra, G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 30 (3), 133-163.
- Bidarra, G. M. Cordeiro, G. M. P. & Lens, W. (2009). O lugar das Variáveis Motivacionais no Processo de Instrução e Aprendizagem: A Teoria dos Objectivos de Realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 43 (2), 305-328.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom Learning and Motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, n.º 84, 272-281.
- Good, T. & Brophy, J. (1986). *Looking in Classroom*. New York: Harper & Row
- Cool, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción construtivista del aprendizaje y de la enseñanza, In C. Coll, J. Palacios & Marchesi

(Org.), *Dessarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, n. ° 51, 171-200.

Covington, M. V. & Muller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: And approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, n. ° 13, 157-176.

Damásio, R. A. (1996). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, R. A. (2000). *O Mistério da Consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damião, M. H. (2001). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.

Damião, M. H. (2008). *Ensino e formação de professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra (Documento policopiado).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour, *Psychological Inquiry*. vol. 11, n. ° 4, 227-268.

Decreto-Lei n.º 46/1986. (*Lei de Bases do Sistema Educativo*), Diário da República de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 49/2005. (*Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo*), Diário da República de 30 de Agosto.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.

Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes. A comment. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.). *Social motivation: understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 181-195.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 10. Greenwich, CT: JAI Press.

- Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivational and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Faria, L. (1996). Desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 30 (1), 17-33.
- Faria, L. (1997). Objectivos de realização: Que implicações para o estudo da motivação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 31, n.º 1, 2 e 3, 211-221.
- Festas, I. M. (1998). Estudo das aprendizagens escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 32, n.º 3, 119-153.
- Figueira, C. P. A. (1997). Aprendizagem Auto-Regulada: Considerações gerais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 31, n.º 1, 2 e 3, 239-260.
- Guimarães, S. É. R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, v. 17, n.º 2, 143-150.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign* Reading Mass: Addison- Wesley.
- Herzber, F. (1966). *Work and Nature of Man*. Ohio World Publishing Cleveland.
- 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.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra, Quarteto.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra, Quarteto.
- Kiefer, S. M. & Ryan, A .M. (2008). Striving for Social Dominance over Peers: The Implications for Academic Adjustment during Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 417-428.
- Lemos, M. S. & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274.
- Lemos, M. S. (2004). Os objectivos dos alunos: Sua relação com as emoções e comportamentos em situações stressantes. *Psychologica, Número de Homenagem Prof. Doutor Viegas de Abreu*, 97-211.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógio D'Água, 193-219.

- Lee, O. & Andersen, C. W. (1993). Task Engagement and Conceptual Change in Middle School Science Classrooms. *American Educational Research Journal*, 30 (3), 585-610.
- Lévy-leboyer C. (1994). *A Crise das Motivações*. São Paulo, Editora Atlas S.A.
- Locke, E. A. & Latham, G.P. (1990). "Work Motivation and Satisfaction Light at The End on The Tunnel". *Psychological Science*, (1), 240-246.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*, New York, Harper e Row.
- McClelland (1961). *The Achieving Society*. Van Nostrand, Princeton.
- Midgley, C.; Maehr, L. M.; Hruda, Z. L.; Anderman, E.; Anderman, L.; Freeman, K. E.; Gheen M.; Kaplan, A.; Kumar, R.; Middleton, M. J.; Nelson, J.; Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Copyright: The University of Michigan.
- Ministério da Educação (2001). Resultados do Estudo Internacional: Programme for International Student Assessment (PISA 2000). Primeiro Relatório Nacional.
- Ministério da Educação (2004). Resultados dos Estudos PISA 2003: Programme for International Student Assessment.
- Ministério da Educação (2006). Programme for International Student Assessment (PISA). Competências Científicas dos Alunos Portugueses.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press
- Neves, J. (2001). Aptidões Individuais e Teorias Motivacionais. In Ferreira, J. M. C. Neves, J. & Caetano, A. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGrawHill, 255-279.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press, Vol. 1, 39-73.
- Nicholls, J. G. (1979). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Oliveira, B. H. J. (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem-Aluno*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Paixão, M. P. (1986a). *Elaboração cognitiva e personalização dos motivos. Ensaio-Síntese sobre os respectivos processos e suas relações*. Trabalho de síntese (não publicado) apresentado às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Paixão, M. P. (1986b). *Perspectiva Temporal de Futuro e Construção de Projectos Vocacionais*. Prova de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P. & Santos, E. (1986). *Dos Objectos Motivacionais aos Projectos Vocacionais: a Contribuição dos Estudos sobre a Perspectiva Temporal de Futuro (P.T.F.)*. Programa de investigação: Perspectiva Temporal de Futuro. Relatório n.º1, Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Paixão, M. P. (1996). *Organização da Vivência do Futuro e Comportamento de planificação. Compreensão dos Processos Motivacionais e Cognitivos na Elaboração e Avaliação de Projectos Pessoais*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação de Doutoramento).
- Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de tomada de decisão. *Psychologica*, 26, 169-179.
- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Coordenadora), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora, 387-426.
- Paixão, M. P. & Borges, M. G. (2004). *O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, 133-153.
- Pekrun, R. Thomas, G. Anne, C. F. & Nathan, C. H. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9–33.
- Pekrun, R. (2006). *Student emotions*. (Documento online: <http://www.education.com/reference/article/student-emotions/>)
- Pekrun, R. Elliot, J. A. Maier, A. M. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115 – 135.
- Pintrich, P. R. Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993) Beyond Cold Conceptual Change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of contextual change. *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in Education Psychology. *Education Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

- Raposo, N. Bidarra, M.G. & Festas, M. I. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Reeve, J. Deci, E. L. Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: D. M. Mcinerney & S. Van Etten (Eds.) *Big Theories Revisited*. Connecticut: Age Publishing.
- Rosa, M. J. (2004). Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: os números do recenseamento. In *As Bases da Educação. Lisboa Conselho Nacional de Educação*.
- Rosário, P. Almeida, S. L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com os alunos do Ensino Secundário, *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 5 (2), 197-213.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 5 (1), 87-102.
- Rosário, P. (2005). Motivação e Aprendizagem: Uma Rota de Leitura. In M. C. Taveira (Coord.) *Psicologia Escolar, Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra, Quarteto.
- Rousseau, J. (1968). *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Difusão Europeia do livro.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Autodeterminação teoria e da facilitação da motivação intrínseca, o desenvolvimento social e o bem-estar. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Santos, G. G. (1999). Teorias da Motivação em Contexto Organizacional. In *Cadernos de Comportamento Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*, Braga, Universidade do Minho.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 3 e 4, 207-31.
- Sebastião, G., (1958). *Diário de Sebastião da Gama*. Lisboa: Ática
- Silva, J.T. (2004). *Psychometric characteristics of the Portuguese version of the "Occupational Self-Efficacy Scale"*. Comunicação apresentada ao "VII Congresso Europeu de Evaluación Psicológica". Málaga SP, 1 a 4 de Abril.
- Sockett, H. (1988). Education and will: Aspect of personal capability. *American Journal of Education*, 96, 195-214.
- Stipek, D. (1993). *Motivation to Learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction . In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of education psychology*. New York: Macmillan, 85-113.
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York, Knopf.

- Terrén, E. (2001). A Educação Face Aos Desafios da Pós-Modernidade. In Terrén *et al* (org.), *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto, Edições ASA.
- Thurler, M. & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança: contributos sociológicos*. Porto, Escolar Editora.
- Urduan, T. & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-244.
- Vansteenkiste, Lens & Deci (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*, New York, John Wiley & Son.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 584-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage Publications.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 4-20.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior, and Perceived Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 173-182.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

## ANEXOS

---

- I** Avaliação do comportamento em relação aos alunos com fraco rendimento escolar
- II** Avaliar a capacidade para construir ambientes de aprendizagem produtivos
- III** Avaliação dos pontos fortes e fracos da motivação dos alunos
- IV** Identificar problemas motivacionais
- V** Avaliação do clima da sala de aula
- VI** Observação do tempo que os alunos estão fora da tarefa na sala de aula
- VII** Objectivos em contextos de realização, eficácia académica, pressão académica, estratégias auto-destrutivas
- VIII** Avaliação do desânimo do aluno
- IX** Avaliação das emoções relacionadas na sala de aula
- X** Auto-reflexão sobre os objectivos, a eficácia pessoal e as abordagens ao ensino
- XI** Avaliação do valor intrínseco das tarefas
- XII** Percepção dos objectivos dos professores, Percepção da estrutura de objectivos na sala de aula, Auto-apresentação de baixo rendimento, Relevância da escola para o sucesso futuro
- XIII** Avaliação das expectativas dos alunos sobre o professor
- XIV** Auto-reflexão sobre as minhas recompensas e punições
- XV** Avaliação do professor na utilização do elogio

## ANEXO I

### Comportamento do professor em relação aos alunos com fraco rendimento escolar

#### Questionário para professores

Traduzido e adaptado de Stipek (1993, 225)

**OBJECTIVO:** Este questionário ajuda-o a reflectir sobre o modo como monitoriza o seu comportamento em relação aos alunos com fraco rendimento escolar.

**INSTRUÇÕES:** Em cada resposta, indique a frequência com que é usada a escala seguinte: Sempre; Às vezes; Nunca.

**COTAÇÃO:** Para avaliar como monitoriza o seu comportamento, observe a suas as respostas em **sempre e às vezes:**

- a)- Itens 1 a 5 e 8 a 9 referem-se a linhas de actuação facilitadoras da aprendizagem de alunos com fraco rendimento escolar
- b)- Itens 6, 7, 10 e 12 referem-se a linhas de actuação pouco facilitadoras da aprendizagem dos alunos com fraco rendimento escolar.

Afirmações	Sempre	Às vezes	Nunca
1.Trato com o mesmo cuidado os alunos, independentemente do seu rendimento escolar.			
2.Encorajo os alunos com baixo rendimento escolar quando tomam a iniciativa de fazer comentários relativos às tarefas.			
3. Apoio os alunos com baixo rendimento escolar quando fracassam nas tarefas de aprendizagem.			
4.Elogio os alunos com baixo rendimento escolar quando eles se esforçam.			
5.Solicito os alunos com baixo rendimento escolar a participar em situações públicas.			
6.Critico imediatamente os alunos com baixo rendimento escolar por darem respostas erradas.			
7.Coloco os alunos com baixo rendimento escolar em “grupo de fracos” e trato-os como fracos.			
8. Proporciono tarefas variadas, interessantes e desafiadoras aos alunos com baixo rendimento escolar.			
9.Proporciono aos alunos com baixo rendimento escolar a oportunidade de avaliarem o seu próprio trabalho e tomarem decisões quanto à sua evolução.			
10.Tenho em conta algumas preferências de trabalho dos alunos para organizar o trabalho em sala de aula.			
11.Intervenho quando os alunos com elevado rendimento escolar estão com dificuldade.			
12.Elogio os alunos com elevado rendimento escolar independente do seu esforço ou da qualidade do seu desempenho.			

## ANEXO II

### Avaliar a capacidade para construir ambientes de aprendizagens produtivos

#### Questionário para professores

Adaptado de Arends (1995, 133)

**OBJECTIVO:** Ajudá-lo a avaliar o seu nível de compreensão e competência para construir ambientes de aprendizagem produtivos.

**INSTRUÇÕES:** Indique o nível de compreensão ou competência que percebe ter sobre os vários conceitos e tarefas apresentados para formar ambientes de aprendizagem produtivos.

NÍVEL DE COMPREENSÃO  
OU COMPETÊNCIA

COMPREENSÃO OU COMPETÊNCIA

<b>A minha compreensão de</b>	ALTO	MÉDIO	BAIXO
Clima da sala de aula			
Propriedades da sala de aula			
Processos da sala de aula			
Estruturas da sala de aula			
Expectativas			
Motivação			

<b>A minha competência para</b>	ALTO	MÉDIO	BAIXO
Promover expectativas positivas			
Aumentar a motivação dos alunos ajustando			
O nível de preocupação			
A tonalidade afectiva			
O sucesso			
O interesse			
O conhecimento dos resultados			
As estruturas de orientação e recompensa			

<b>Facilitar o desenvolvimento do grupo dando atenção</b>	ALTO	MÉDIO	BAIXO
Aos aspectos de inclusão e pertença			
Aos aspectos de influência e colaboração			
Aos objectivos individuais e escolares			
À auto-avaliação e mudança adaptativa			

## ANEXO III

### Avaliação dos pontos fortes e fracos da motivação

#### Questionário para alunos

Adaptado de Arends (1995, 138)

**OBJECTIVO:** Este questionário pode ajudar a revelar pontos fortes e fracos na motivação dos alunos.

**INSTRUÇÕES:** Distribua o inquérito e peça aos alunos que classifiquem cada afirmação numa escala de 1 a 5, de concordo totalmente a discordo totalmente.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

AFIRMAÇÕES	CLASSIFICAÇÃO
1. Às vezes fico nervoso com o meu trabalho nesta turma.	1 2 3 4 5
2. Eu quero realmente fazer um bom trabalho nesta turma.	1 2 3 4 5
3. Frequentemente tenho de fazer coisas aborrecidas nesta turma.	1 2 3 4 5
4. Esta turma é muito agradável.	1 2 3 4 5
5. Se tentar, geralmente consigo gerir o meu trabalho nesta turma.	1 2 3 4 5
6. Não me preocupo muito com as notas.	1 2 3 4 5
7. O meu professor é a única pessoa que decide o que acontece nesta turma.	1 2 3 4 5
8. O meu professor leva muito tempo a classificar os meus trabalhos e raramente escreve comentários.	1 2 3 4 5
9. Esta turma tem um ritmo muito fácil para mim.	1 2 3 4 5
10. Estou sempre muito preocupado com o meu trabalho nesta turma.	1 2 3 4 5
11. Nesta turma nunca trabalhamos em grupo.	1 2 3 4 5
12. Sinto que tenho uma palavra a dizer sobre o que acontece nesta turma.	1 2 3 4 5
13. Nesta turma, às vezes trabalhamos e somos classificados em grupo.	1 2 3 4 5
14. Esta turma faz-me sentir infeliz.	1 2 3 4 5
15. Nesta turma acontecem coisas interessantes.	1 2 3 4 5
16. Esta turma tem um ritmo demasiado difícil.	1 2 3 4 5
17. Os meus professores quase sempre me dizem logo porque é que tive aquela nota.	1 2 3 4 5

**COTAÇÃO:** Verifique as respostas dadas e calcule o resultado médio para cada item. Preencha o formulário apresentado com esse resultado.

Sabendo que os itens estão classificados de acordo com os diferentes domínios ou elementos da motivação, um resultado alto nos itens formulados pela positiva indica que foi feito um bom trabalho para motivar os alunos nesse domínio. Um resultado alto nos itens formulados na negativa indica necessidade de aperfeiçoamento.

DOMÍNIO	FORMULADO POSITIVAMENTE	FORMULADO NEGATIVAMENTE
Nível de preocupação	1.....	10.....
Tonalidade afectiva	4.....	14.....
Sucesso	5.....	9.....
		16.....
Interesse	15.....	3.....
Conhecimento dos resultados	17.....	8.....
Estruturas de orientação e recompensa	13.....	11.....
Necessidade de influência	12.....	7.....
Necessidade de sucesso	2.....	6.....

**ANÁLISE E REFLEXÃO:** Escreva um parágrafo detalhado a forma como os alunos são motivados nesta turma e sugerindo meios de melhorar a motivação.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO IV

### Identificar problemas motivacionais

#### Questionário para professores

Traduzido e adaptado de Stipek (1993, 274)

**Instruções:** Observe os seus alunos durante alguns dias e pronuncie-se, para **cada um deles**, em relação aos comportamentos que eventualmente revelam **em cada tarefa** e que constam da lista abaixo, **procedendo** do seguinte modo:

(-1) = Comportamento ausente; (0) = Comportamento esporádico; (+1) = Comportamento frequente

**Nota:** Se houver dois professores na sala de aula será de toda a vantagem que ambos preencham este instrumento, relativamente aos mesmos alunos.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Tarefa: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

1. (W) \_\_\_\_ Presta atenção quando o professor explica a tarefa
2. (W) \_\_\_\_ Começa a trabalhar imediatamente na tarefa
3. (W) \_\_\_\_ Segue as instruções necessárias para realizar a tarefa
4. (W) \_\_\_\_ Mantém-se atento até que a tarefa esteja terminada
5. (W) \_\_\_\_ Completa a tarefa com qualidade
6. (W) \_\_\_\_ Acaba a tarefa no tempo previsto
  
7. (C) \_\_\_\_ Persiste, em vez de desistir, quando surgem dificuldades na realização da tarefa
8. (C) \_\_\_\_ Trabalha autonomamente na tarefa
9. (C) \_\_\_\_ Intervém voluntariamente durante a aula reportando-se à tarefa
10. (C) \_\_\_\_ O seu desempenho nos testes reflecte o nível demonstrado nas aulas
11. (C) \_\_\_\_ Procura ajuda quando necessário para realizar a tarefa
12. (C) \_\_\_\_ Não fica aborrecido quando comete erros ou sente dificuldades durante a tarefa
13. (C) \_\_\_\_ Gosta de tarefas desafiadoras
  
14. (I) \_\_\_\_ Trabalha intensamente na tarefa
15. (I) \_\_\_\_ Revela conhecimento na tarefa além daquele que está a ser leccionado.
16. (I) \_\_\_\_ Envolve-se em tarefas de aprendizagem que não são exigidas
17. (I) \_\_\_\_ Mostra-se relutante em interromper a tarefa quando está envolvido nela
18. (I) \_\_\_\_ Envolve-se noutras tarefas depois de concluídas a que é exigida
19. (I) \_\_\_\_ Parece feliz, orgulhoso e entusiasta na realização da tarefa
20. (I) \_\_\_\_ Procura sempre melhorar, mesmo quando o seu desempenho é bom
21. (I) \_\_\_\_ Inicia, por si só, tarefas de aprendizagem desafiadoras
22. (I) \_\_\_\_ Esforça-se verdadeiramente em tarefas que não são para a avaliação

**Cotação:** Some o total de pontos (+) e (-) em cada das três categorias (“W” = Orientação de trabalho; “C” = Confiança na capacidade; “I” = Interesse intrínseco no trabalho escolar). Uma cotação próxima ou abaixo de 0 em cada uma das três dimensões pode sugerir a existência de um problema.

## ANEXO V

### Avaliação do clima da sala de aula

#### Questionário para alunos

Adaptado de Fox, Luszki & Schmuck, (1966, citado por Arends, 1995, 135)

**OBJECTIVO:** Um clima na sala de aula positivo pode facilitar a aprendizagem. Este auxiliar dar-lhe-á os meios de determinar as percepções dos alunos sobre o clima da turma.

**INTRUÇÕES:** Distribua o questionário aos alunos para eles preencherem na sala. Se estiverem muito novas ou com dificuldades de leitura, pode ser preferível ler cada item em voz alta e pedir para responderem de seguida.

#### A Vida da Sala de Aula

Abaixo está uma lista de algumas afirmações que descrevem a vida da sala de aula. Faz um círculo na letra ao lado da frase que melhor descreve como te sentes nesta turma. *Não existem respostas certas nem erradas.*

##### 1.A vida nesta turma com o teu professor habitual tem:

- a. Só coisas boas
- b. Principalmente coisas boas
- c. Mais coisas boas do que más
- d. Tantas coisas boas como más
- e. Mais coisas más do que boas
- f. Principalmente coisas más

##### 2.Nos últimos dias que esforço tens feito para aprender o que te é ensinado na escola?

- a. Muito esforço
- b. Algum esforço
- c. Pouco esforço
- d. Nenhum esforço

##### 3. Enquanto estou nesta turma, geralmente estou:

- a. Muito atento e interessado
- b. Com algum interesse, mas algumas vezes aborrecido
- c. Pouco interessado, aborrecido grande parte das vezes
- d. Aborrecido, não gosto disto

##### 4.Comparando-te com os colegas, que esforço tens despendido no teu trabalho escolar?

- a. Mais esforço que a maioria
- b. Um pouco mais que a maioria
- c. O mesmo que a maioria
- d. Um pouco menos que a maioria
- e. Bastante menos que a maioria

##### 5. Quantos alunos desta turma fazem aquilo que o professor sugere?

- a. A maioria
- b. Mais de metade
- c. Menos de metade
- d. Quase ninguém



## ANEXO VI

### Observação do tempo que os alunos estão fora da tarefa

#### Observação para professores

Adaptado de Arends (1995,100)

**OBJECTIVO:** O tempo na tarefa é uma das variáveis mais importantes na aprendizagem dos alunos. É vital que os professores aprendem a notar o comportamento fora da tarefa.

**INSTRUÇÕES:** Preencha as duas primeiras linhas do formulário que se segue. No espaço, faça um mapa do arranjo dos lugares na sala de aula. Desenhe um quadradinho para cada aluno, deixando espaço abaixo da linha para quatro marcas. De 5 em 5 minutos coloque uma marca por baixo dos nomes dos alunos que estiveram fora da tarefa. Para descrever as suas actividades, utilize os códigos descritos mais abaixo. Antes de cada marca, escreva **1, 2, 3, 4**, para registar o número de observação. Preencha também o topo do formulário para descrever a actividade.

#### Quadro dos alunos sentados, mas fora da tarefa

**VII** Objectivos em contextos de realização, eficácia académica, pressão académica, estratégias auto-destrutivas

Data.....Professor.....

Actividade 1..... Tempo.....

Actividade 2..... Tempo.....

Actividade 3..... Tempo.....

Actividade 4..... Tempo.....

#### Frente da sala de aula

Códigos: S = Em convívio

N = Não-envolvido

E = À espera de ajuda

## ANEXO VII

### Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem<sup>25</sup> Objectivos em contextos de realização, eficácia académica, pressão académica, estratégias auto-destrutivas

#### Questionário para alunos

**Instruções:** Seguem-se algumas afirmações acerca de ti enquanto estudante desta turma. Para cada afirmação rodeie com um círculo o número correspondente à alternativa de resposta que melhor descreve o que tu sentes.

**1=Totalmente Falso;**  
**2= Falso;**  
**3=Algo Verdadeiro;**  
**4=Verdadeiro;**  
**5=Muito Verdadeiro**

	<b>Nesta turma...</b>	Falso	Verdadeiro			
1	é importante para mim aprender muitos conceitos novos durante o ano lectivo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2	um dos meus objectivos durante as aulas é aprender o máximo possível	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3	um dos meus objectivos durante o ano lectivo é dominar muitas competências novas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4	é importante para mim compreender totalmente o trabalho que realizo durante as aulas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5	é importante para mim melhorar as minhas competências ao longo do ano lectivo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
6	é importante para mim que os outros estudantes da minha turma pensem que eu sou bom no trabalho que realizo durante as aulas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7	um dos meus objectivos é mostrar aos outros que sou bom no trabalho que realizo durante as aulas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8	um dos meus objectivos é mostrar aos outros que o trabalho durante as aulas é fácil para mim	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9	um dos meus objectivos é parecer inteligente em comparação com os outros estudantes da minha turma	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10	é importante para mim parecer inteligente quando comparado com os outros da minha turma	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
11	é importante para mim não parecer estúpido durante as aulas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
12	um dos meus objectivos é impedir que os outros pensem que não sou esperto nas aulas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13	é importante para mim que os meus professores não pensem que eu sei menos que os outros da minha turma	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14	um dos meus objectivos na turma é evitar parecer que tenho problemas na realização do trabalho escolar	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
15	estou certo de que consigo dominar as capacidades/ competências ensinadas durante este ano nas aulas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
16	tenho a certeza que sou capaz de fazer os trabalhos que me são propostos nas aulas, mesmo os mais difíceis	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<sup>25</sup> Adaptação portuguesa de “Patterns of Adaptive Learning Scales” (PALS) de C. Midgley *et al.* (2000) por Maria Paula Paixão (Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).

	<b>Nesta turma...</b>	Falso	Verdadeiro			
17	eu consigo fazer quase todos os trabalhos das aulas se não desistir	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
18	mesmo que o trabalho seja difícil, eu consigo aprender	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
19	eu consigo fazer até o trabalho que é proposto nas aulas, por mais difícil que este seja, se tentar	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
20	quando eu descubro a resolução de um problema, os meus professores dão-me mais problemas desafiantes para eu pensar/ reflectir	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21	os meus professores pressionam-me para eu reflectir no trabalho que faço	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22	os meus professores pedem-me para explicar como é que eu obtive as minhas respostas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23	quando estou a tentar resolver um problema, os meus professores dizem-me para continuar a pensar até o conseguir resolver	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24	os meus professores não me deixam fazer apenas trabalhos fáceis, mas fazem-me reflectir	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25	os meus professores certificam-se de que o trabalho que eu realizo, faz-me realmente pensar	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26	os meus professores não aceitam menos do que o meu esforço total	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
27	alguns estudantes divertem-se na noite anterior aos testes. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que essa foi a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
28	alguns alunos envolvem-se propositadamente em muitas actividades. Assim, se não tiverem um bom desempenho nas actividades escolares, podem dizer que isso é porque estão envolvidos em outras coisas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
29	alguns alunos procuram razões para evitar o estudo (não se sentem bem, têm que ajudar os pais, têm que tomar conta do irmão ou irmã, etc). Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que estas são as razões. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30	alguns alunos deixam que os colegas os impeçam de prestar atenção nas aulas ou na realização dos seus trabalhos de casa. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem atribuir a responsabilidade aos seus colegas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31	alguns alunos não se esforçam propositadamente na aula. Se não conseguirem ter um bom desempenho, poderão dizer que foi porque não tentaram. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32	alguns alunos só realizam os seus trabalhos escolares no último minuto. Se não tiverem um bom desempenho, poderão dizer que essa é a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## ANEXO VIII

### Avaliação do desânimo do aluno

#### Questionário para professores

Traduzido e adaptado de Stipek (1993, 283)

**Instruções:** Avalie os alunos que estão a esforçar-se nas tarefas escolares e que apresentam um desempenho inferior às suas capacidades. Use as cotações de uma das duas maneiras:  
a)- Somando todas as respostas e encontrando a média (dividir por 10)  
b)- Em alternativa pode contar apenas o número de respostas situado nas colunas 4 e 5.  
Uma média de 3 ou superior (primeiro tipo de cotação) ou mais do que 5 respostas nas colunas 4 e 5 sugere que o aluno tem falta de confiança na sua capacidade para obter sucesso e desistiu de tentar.

	Nunca				Sempre
1. Diz “Eu não consigo”	1	2	3	4	5
2. Não presta atenção às explicações do professor	1	2	3	4	5
3. Não pede ajuda, mesmo quando precisa	1	2	3	4	5
4. Não faz nada (por exemplo, fica a olhar para a janela)	1	2	3	4	5
5. Não manifesta orgulho pelos seus sucessos	1	2	3	4	5
6. Parece aborrecido e desinteressado	1	2	3	4	5
7. Não corresponde às instigações do professor	1	2	3	4	5
8. Desencoraja-se facilmente	1	2	3	4	5
9. Não dá respostas voluntárias às questões do professor	1	2	3	4	5
10. Não interage socialmente com os colegas	1	2	3	4	5

## ANEXO IX

### Avaliação das emoções relacionadas na sala de aula

#### Questionário para alunos

(Versão Portuguesa do “Achievement Emotions Questionnaire” de Pekrun *et al.* 2006)

Este questionário refere-se a emoções que podes experienciar durante as aulas. Lê cada item com atenção e responde utilizando a escala abaixo, que permite traduzir como te sentes durante a aula.

1. **Discordo totalmente**
2. **Discordo**
3. **Não discordo nem concordo**
4. **Concordo**
5. **Concordo totalmente**

Durante a aula...		Discordo					Concordo				
1	gosto de estar na aula	1	2	3	4	5					
2	preocupo-me se os outros irão compreender mais do que eu	1	2	3	4	5					
3	sinto-me tentado/a em sair da aula por ser tão aborrecida	1	2	3	4	5					
4	quando digo algo na aula sinto-me como ficando vermelho/a	1	2	3	4	5					
5	sinto-me frustrado/a na aula	1	2	3	4	5					
6	porque o tempo parece não passar olho frequentemente para o relógio	1	2	3	4	5					
7	tenho orgulho em ser capaz de acompanhar a matéria	1	2	3	4	5					
8	porque não compreendo a matéria pareço desconectado/a e conformado/a	1	2	3	4	5					
9	o meu entusiasmo pela aula faz-me querer participar	1	2	3	4	5					
10	torno-me inquieto/a porque não consigo esperar que a aula termine	1	2	3	4	5					
11	quando digo algo na aula sinto-me como se estivesse a fazer de mim parvo/a	1	2	3	4	5					
12	sinto-me tenso/a na aula	1	2	3	4	5					
13	fico aborrecido/a	1	2	3	4	5					
14	estou confiante porque compreendo a matéria	1	2	3	4	5					
15	depois de ter dito algo na aula desejava entrar num buraco e esconder-me	1	2	3	4	5					
16	sinto raiva a irromper em mim	1	2	3	4	5					
17	sinto-me orgulhoso/a por ter um melhor desempenho do que os outros	1	2	3	4	5					
18	é tão entusiasmante que podia estar horas na aula a ouvir o/a professor/a	1	2	3	4	5					
19	fico tão aborrecido/a que tenho problemas em manter-me atento/a	1	2	3	4	5					
20	fico embaraçado/a	1	2	3	4	5					

<b>Durante a aula...</b>		<b>Discordo</b>					<b>Concordo</b>				
21	pensar na fraca qualidade da aula faz-me ficar zangado/a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
22	começo a bocejar na aula por ela ser tão aborrecida	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
23	quando dou boas contribuições na aula, fico mais motivado/a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
24	estou tão embaraçado/a de forma que não consigo expressar-me	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
25	sinto-me sem esperança	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
26	sinto-me tão bem ao participar na aula que fico com energia	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
27	sinto-me nervoso/a na aula	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
28	a aula aborrece-me	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
29	porque fico embaraçado/a, torno-me tenso/a e inibido/a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
30	estou orgulhoso/a das contribuições que tenho dado na aula	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
31	porque estou com raiva fico inquieto/a na aula	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
32	perdi toda a esperança em compreender esta aula	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
33	tenho medo de dizer algo errado, por isso prefiro não dizer nada	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
34	durante a aula sinto que podia afundar-me na minha cadeira	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
35	tenho vergonha	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
36	pensar em todas as coisas inúteis que tenho que aprender faz-me ficar irritado/a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
37	quando tenho um bom desempenho na aula, o meu coração bate forte de orgulho	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
38	porque fico aborrecido/a a minha mente começa a vaguear	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
39	quando participo na aula começo a gaguejar	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
40	acho a aula verdadeiramente maçadora	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
41	se os outros soubessem que não compreendo a matéria sentir-me-ia embaraçado/a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
42	quando não compreendo algo importante na aula, o meu coração acelera	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
43	penso no que poderia estar a fazer em vez de estar sentado/a nesta aula aborrecida	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					

## ANEXO X

### Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem Auto-reflexão sobre os objectivos, a eficácia pessoal e as abordagens ao ensino

#### Questionário para professores

(Versão Portuguesa do “Patterns of Adaptive Learning Scales” de Midgley *et al.*, 2000)

**OBJECTIVO:** Este questionário foi pensado para ajudá-lo a reflectir sobre a sua abordagem de ensino, sobre a sua percepção de eficácia pessoal, e sobre os seus objectivos (orientados para aprendizagem *vs* orientados para o desempenho). Depois de completar o questionário e tendo como base as teorias da motivação analisadas, examine as suas respostas e verifique se há incongruências entre os seus valores, objectivos e os seus comportamentos.

1. **Discordo totalmente**
2. **Discordo**
3. **Não discordo nem concordo**
4. **Concordo**
5. **Concordo totalmente**

<b>Concentrando-me na minha função de professor...</b>		<b>Discordo</b>					<b>Concordo</b>				
1	dou privilégios especiais aos alunos que fazem um melhor trabalho	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
2	se eu tentar, de verdade, eu posso mobilizar até o aluno mais difícil	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
3	nesta escola a importância do esforço é realmente saliente para os alunos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
4	eu faço um esforço especial para reconhecer cada progresso dos alunos, mesmo dos que estão abaixo do nível esperado para o seu ano de escolaridade	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
5	nesta escola os alunos são informados de que cometer erros é normal, desde que com eles aprendam e melhorem	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
6	há factores fora do meu controlo que têm mais influência no desempenho dos alunos do que eu	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
7	nesta escola é comum assinalar os alunos que obtêm melhores resultados e os que obtêm resultados mais baixos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
8	eu ajudo todos os alunos nas minhas aulas, assim, os progressos são mais significativos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
9	eu divulgo, a título de exemplo, o trabalho que os alunos têm de efectuar para conseguir bons resultados	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
10	nesta escola os alunos que obtiveram bons resultados são apontados como exemplo para os outros	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
11	durante a aula, muitas vezes, disponibilizo actividades diferentes, assim, os alunos podem escolher as que querem realizar	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
12	nesta escola os alunos têm um contacto frequente com discursos sobre a importância da obtenção de notas elevadas nos testes	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
13	eu reconheço os progressos realizados pelos alunos quando lhes dou informação sobre as notas que obtiveram nos testes e trabalhos realizados	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
14	nesta escola um elevado número de alunos realizam actividades aborrecidas e repetitivas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
15	nesta escola as notas e os resultados obtidos pelos alunos são pouco analisados	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					

<b>Concentrando-me na minha função de professor...</b>		<b>Discordo</b>					<b>Concordo</b>				
16	nesta escola é referido, frequentemente, aos alunos que a aprendizagem é divertida	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
17	eu ajudo os alunos a compreenderem a relação entre o seu desempenho pessoal e o dos seus colegas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
18	independentemente do que eu faça alguns alunos não vão obter bons resultados	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
19	eu encorajo os alunos a competir uns com os outros	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
20	nesta escola trabalha-se para que os alunos efectivamente compreendam a matéria e não apenas que a memorizem	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
21	eu indico aos alunos os colegas que lhes devem servir de modelo em função do seu nível de desempenho	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
22	nesta escola é feito um esforço real no sentido de reconhecer o esforço e a melhoria dos alunos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
23	estou certo(a) de que o meu trabalho faz alguma diferença na vida dos meus alunos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
24	pouco posso fazer para garantir que todos os meus alunos obtenham um progresso significativo este ano	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
25	nesta escola os alunos têm um contacto frequente com discursos sobre a importância de estar no quadro de honra	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
26	eu dou uma ampla gama de tarefas adequadas às necessidades dos alunos e ao nível das suas capacidades	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
27	nesta escola é feito um esforço efectivo para mostrar aos alunos que o trabalho que desenvolvem está relacionado com as suas vidas fora da escola	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
28	sou capaz de lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					
29	nesta escola, em termos académicos, os alunos são incentivados a competir uns com os outros	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>					

## ANEXO XI

### Avaliação do valor intrínseco das tarefas

#### Questionário para professores

Traduzido e adaptado de Stipek (1993, 282)

**Instruções:** Durante **dois dias** normais registre as tarefas realizadas alunos. **Avalie** cada uma delas tendo em conta as afirmações constantes do enquadramento abaixo.  
Se o decurso da tarefa for melhor descrito pela frase da esquerda, faça um círculo em torno do sinal (-), se for melhor descrito pela frase da direita, faça um círculo em torno do sinal (+); se entender que está entre as frases da esquerda e da direita faça um círculo em torno do sinal (0).

Tarefa: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Apresentei a tarefa de forma monótona	-	<b>0</b>	+	Apresentei a tarefa com entusiasmo
Não mencionei o valor que a tarefa tem em termos de aprendizagem	-	<b>0</b>	+	Mencionei o valor da tarefa em termos de aprendizagem
Reconheço que a tarefa era rotineira, quase igual a outras já realizadas	-	<b>0</b>	+	A tarefa era significativa diferente das tarefas usuais
A tarefa revelou-se muito simples ou muito complexa para os alunos	-	<b>0</b>	+	A tarefa revelou-se adequada ao nível de aprendizagem dos alunos
A tarefa tinha em vista, sobretudo, a avaliação, em termos de resultados	-	<b>0</b>	+	Na execução da tarefa não fiz menção à avaliação externa
A tarefa implicava sobretudo a recompensa ou punição extrínseca	-	<b>0</b>	+	Na execução da tarefa não houve recompensa ou punição extrínseca
Os alunos não contribuíram para a escolha da tarefa	-	<b>0</b>	+	Houve alguma escolha por parte dos alunos no tipo de tarefa
Durante a tarefa solicitei os alunos apenas para estarem atentos e repetirem o que eu estava a fazer	-	<b>0</b>	+	Durante a tarefa o papel que solicitei aos alunos foi, além disso, de iniciativa pessoal
Não dei <i>feedback</i> aos alunos sobre o seu desempenho na tarefa	-	<b>0</b>	+	Dei <i>feedback</i> durante ou pouco depois de completada a tarefa
Durante e no final da tarefa, os alunos não puderam perceber os seus resultados	-	<b>0</b>	+	As melhorias na execução da tarefa foram prováveis e facilmente discerníveis
A tarefa revelou-se mecânica, apesar de poder desenvolver-se de outro modo	-	<b>0</b>	+	A tarefa foi produtiva e ofereceu a oportunidade de os alunos se envolverem
Não relacionei a tarefa com aspectos relevantes da realidade dos alunos	-	<b>0</b>	+	A tarefa estava directamente relacionada com a experiência pessoal
Trataram-se conhecimentos isolados, desligados de outros já aprendidos	-	<b>0</b>	+	Os conhecimentos estavam relacionados com outras partes do currículo
Os objectivos da tarefa foram apresentados de modo vago	-	<b>0</b>	+	Os objectivos da tarefa foram claros
A tarefa revelou-se demasiado fácil ou demasiado difícil para alguns alunos	-	<b>0</b>	+	A tarefa exigiu esforço mas o sucesso foi alcançável
A tarefa não permitiu a interacção entre os alunos	-	<b>0</b>	+	Na tarefa a cooperação entre os colegas foi encorajada
A tarefa incidiu na aquisição dados memorizados e não foi além disso	-	<b>0</b>	+	A tarefa incidiu na memorização, na compreensão, a aplicação, etc.

## ANEXO XII

### Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem<sup>26</sup>

Percepção dos objectivos dos professores, Percepção da estrutura de objectivos na sala de aula, Auto-apresentação de baixo rendimento, Relevância da escola para o sucesso futuro

#### Questionário para alunos

(Versão Portuguesa do “Patterns of Adaptive Learning Scales” de Midgley et al., 2000)

Tendo em conta a tua experiência de aluno, responde às afirmações que se seguem rodeando com um círculo a resposta que melhor descreve o que sentes. Visto que tens vários professores, quando se diz “Os meus/nossos professores...” responde pensando de uma forma geral. Obrigada pela tua colaboração!

1. **Discordo totalmente**
2. **Discordo**
3. **Não discordo nem concordo**
4. **Concordo**
5. **Concordo totalmente**

Na minha escola...		Discordo					Concordo				
1	os nossos professores querem que compreendamos o nosso trabalho e que não o memorizemos apenas.	1	2	3	4	5					
2	nas nossas aulas, aprender novas ideias e conceitos é muito importante.	1	2	3	4	5					
3	nas nossas aulas, é muito importante mostrar que não se tem um mau desempenho nos trabalhos.	1	2	3	4	5					
4	se outros alunos descobrissem que tive um <u>bom</u> desempenho num teste, diria que foi apenas sorte mesmo que não fosse esse o caso.	1	2	3	4	5					
5	mesmo se tiver um bom desempenho na escola, isso não me vai ajudar a ter o tipo de vida que quero quando crescer.	1	2	3	4	5					
6	os nossos professores reconhecem que nos esforçamos.	1	2	3	4	5					
7	os nossos professores dizem-nos quais são os alunos que têm as melhores notas num teste.	1	2	3	4	5					
8	nas nossas aulas, é realmente importante conseguirmos melhorar o nosso desempenho escolar.	1	2	3	4	5					
9	é muito importante para mim <u>não</u> parecer mais inteligente que os outros na aula.	1	2	3	4	5					
10	ter um bom desempenho na escola aumenta as hipóteses de ter uma boa vida quando crescer.	1	2	3	4	5					
11	os meus professores pensam que os erros não têm importância desde que aprendamos.	1	2	3	4	5					
12	os meus professores dizem quais são os bons alunos e referem-nos como um exemplo para todos nós.	1	2	3	4	5					
13	nas nossas aulas, compreender realmente a matéria é o objectivo principal.	1	2	3	4	5					
14	se eu tivesse um bom desempenho num teste, <u>não</u> iria querer que os outros alunos soubessem a nota.	1	2	3	4	5					
15	as minhas hipóteses de ter sucesso mais tarde na vida dependem de ser bem sucedido na escola.	1	2	3	4	5					

<sup>26</sup> Adaptação portuguesa de “Patterns of Adaptive Learning Scales” (PALS) de C. Midgley et al. (2000) por Maria Paula Paixão (Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

<b>Na minha escola...</b>		<b>Discordo</b>				<b>Concordo</b>
16	os nossos professores querem realmente que tenhamos prazer em aprender coisas novas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17	nas nossas aulas, um dos objectivos principais é evitar parecer que não se consegue fazer os trabalhos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
18	nas nossas aulas, o objectivo principal é ter boas notas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
19	eu <u>evitaria</u> participar nas aulas se isso significasse que os meus colegas pensariam que eu sei muito.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
20	um dos meus objectivos é <u>evitar</u> parecer mais inteligente que os outros alunos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21	se tiver sucesso na escola, isso ajudar-me-á a realizar os meus sonhos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22	os meus professores dão-nos tempo para que realmente exploremos e compreendamos novas ideias.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23	nas nossas aulas, não há problema em cometer erros desde que aprendamos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24	os meus professores fazem comparações entre os alunos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25	nas nossas aulas, é importante ter notas altas nos testes.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26	<u>não</u> responderia a uma pergunta na aula se com isso os outros alunos ficassem a pensar que sou inteligente	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
27	ter boas notas na escola garante que eu venha a ter um bom emprego quando crescer.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
28	nas nossas aulas, é importante não dar erros em frente dos colegas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
29	se tivesse um bom desempenho num trabalho escolar, tentaria fazê-lo de forma a que ninguém soubesse.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30	ter um bom desempenho na escola ajudar-me-á a ter uma carreira satisfatória quando crescer.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31	nas nossas aulas, dar respostas certas às perguntas é muito importante.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32	nas nossas aulas, esforçarmo-nos é muito importante.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33	nas nossas aulas, é importante compreender o trabalho, e não apenas memorizá-lo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## ANEXO XIII

### Avaliação das expectativas dos alunos sobre o professor

#### Questionário para alunos

Adaptado de Arends (1995, 183)

**OBJECTIVO:** Este questionário ajudá-lo(a)-á a avaliar a maneira como trata os seus alunos.  
**INSTRUÇÕES:** Distribua o questionário aos seus alunos e peça-lhes que se pronunciem relativamente a cada afirmação numa escala de **1 a 3**. Se estiver se se tratar de crianças muito novas e/ou dificuldades de leitura, leia-lhes cada item em voz alta e peça-lhes para anotarem a sua resposta de seguida.

**1. Raramente**

**2. Às vezes**

**3. Sempre**

<b>A maneira como me vêes a trabalhar contigo</b>	<b>Classificação</b>		
1. Quando apresentas bons trabalhos, costumo elogiar-te?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
2. Achas que gosto de ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
3. Sou simpático (a)?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
4. Quando levantas o braço, costumo chamar-te?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
5. Achas que te crítico quando não mereces?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
6. Sou antipático (a)?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
7. Achas que trabalho tanto contigo como com os outros alunos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
8. Achas que a maneira como te trato é justa?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
9. Achas que me sorrio para ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
10. Achas que classifico o teu trabalho justamente?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
11. Achas que te ajudo quando precisas?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
12. Achas que te dou atenção suficiente?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
13. Achas que eu compreendo os teus problemas?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
14. Achas que aprecio o teu trabalho?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
15. Achas que te dou responsabilidade suficiente?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
16. Gostas da maneira como olho para ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
17. Achas que te dou tempo suficiente para trabalhar?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
18. Achas que te faço perguntas «difíceis»?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
19. Achas que mostro ser teu (tua) amigo (a)?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
20. Achas que exijo o suficiente de ti?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

## ANEXO XIV

### Auto-reflexão sobre as minhas recompensas e punições

#### Questionário para professores

Traduzido e adaptado de Stipek (1993, 275)

**OBJECTIVO:** Este questionário apoia a sua reflexão sobre o uso que faz de recompensas e punições. Depois de completar o questionário, examine as suas respostas e verifique se há incongruências nas recompensas e punições utilizadas e/ou nos comportamentos subordinados a recompensas e a punições.

#### 1. Que tipo de recompensas usa?

	Nunca	Ocasionalmente	Muitas vezes
(a) Recompensa social (elogio) .....			
(b) Recompensas simbólicas (ex: autocolantes) .....			
(c) Boas notas.....			
(d) Recompensas materiais (ex: comida, prémios...) .....			
(e) Reconhecimento público (ex: quadros de honra) .....			
(f) Incentivos (ex: jogar, usar materiais especiais) .....			
(g) Responsabilidades (ex: levar cadernos, recados...) .....			

#### 2. Que punições utiliza?

	Nunca	Ocasionalmente	Muitas vezes
(a) Critica em privado.....			
(b) Critica em público.....			
(c) Más notas .....			
(d) Coloca o aluno fora da sala de aula .....			
(e) Retira privilégios (ex: tira o intervalo, retira o aluno do lugar,...) .....			
(f) Outros.....			

#### 3. Que comportamentos estão subordinados à recompensa?

	Nunca	Ocasionalmente	Muitas vezes
(a) Maior esforço/atenção.....			
(b) Desempenho absoluto (ex: poucos erros)			
(c) Desempenho relativo (ex: menos erros que os outros alunos) .....			
(d) Desempenho melhorado (para um aluno em particular) .....			

(e) Seguir instruções .....			
(f) Acabar/concluir .....			
(g) Criatividade .....			
(h) Iniciativa pessoal .....			
(i) Entre-ajuda .....			
(j) Outros.....			

**4. Que comportamentos ou resultados estão subordinados a uma punição?**

	Nunca	Ocasionalmente	Muitas vezes
(a) Baixo esforço/desatenção .....			
(b) Desempenho absoluto (ex: muitos erros) ...			
(c) Desempenho relativo (ex: mais erros do que os outros alunos) .....			
(d) Não melhora .....			
(e) Não segue instruções .....			
(f) Não termina .....			
(g) Falta de iniciativa pessoal .....			
(h) Dependência .....			
(i) Recusa ajuda .....			
(j) Mau comportamento .....			
(k) Outros .....			

5. Há alguns alunos na sala de aula que sejam frequentemente recompensados (ex: com boas notas elogios reconhecimento) por resultados que não requerem muito esforço?

.....  
 .....

6. Há alguns alunos na sua sala que não sejam recompensados (ex: com boas notas, elogios ou reconhecimento) mesmo quando tentam?

.....  
 .....

7. As recompensas na sua sala de aula estão realisticamente ao alcance para todos os alunos?

.....  
 .....

**ANEXO XV**  
**Avaliação do professor na utilização do elogio**

**Observação para professores**  
Traduzido e adaptado de Stipek (1993, 280)

**Instruções:** Cada vez que um professor utiliza um elogio verbal, um observador indica se o elogio foi **eficaz** ou **ineficaz**, de acordo com um conjunto de critérios.  
O elogio eficaz é descrito à esquerda, o elogio ineficaz é descrito no lado direito da barra.  
Coloque um (+) se o elogio foi eficaz, um (-) se o elogio for ineficaz, ou se não estiver certo que o critério seja aplicável.  
Os observadores devem preencher este formulário numa variedade de situações nas quais o professor terá a possibilidade de elogiar os alunos.

<b>O professor utiliza um elogio verbal...</b>	1	2	3	4	5	6	7	8
(+) contingente sobre o comportamento ou o resultado/ (-) aleatório assistemático								
(+) dados específicos de realização/ (-) global								
(+) espontâneo, credível/ (-) brando, superficial								
(+) especifica os critérios de desempenho/ (-) não especifica os critérios de desempenho								
(+) providencia informações sobre a competência/ (-) não providencia informações sobre a competência								
(+) salienta o próprio comportamento dos alunos/ (-) comparação social								
(+) focaliza-se no aperfeiçoamento/ (-) focaliza-se no desempenho relativo								
(+) focaliza-se no esforço ou no significado de realização pessoal/ (-) focaliza-se na capacidade estática								
(+) atribui o sucesso ao esforço e capacidade/ (-) atribui o sucesso à capacidade ou factores externos								
(+) promove atribuições endógenas/ (-) promove atribuições exógenas								
(+) focaliza-se no comportamento dos alunos na tarefa/ (-) focaliza-se na autoridade do professor								
(+) focaliza-se para o comportamento na tarefa/ (-) desvia a atenção do comportamento da tarefa								