

Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
ISPA

DM  
GIL. 1


Dissertação no âmbito do Mestrado  
em Psicologia Educacional

*O CURRÍCULO NO JARDIM DE INFÂNCIA COMO VEÍCULO DE  
MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM  
NO 1º ANO DO ENSINO BÁSICO*

Orientadora: PROF<sup>a</sup>. DOUTORA ISABEL MATTA

*Helena Isabel Gonçalves de Miranda Gil*

LISBOA 2001

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de Documentação

Registo: 14394  
Data: 15/10/2003

Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

## AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho pudesse ser realizado tive o valioso contributo de várias pessoas às quais desejo agradecer:

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Matta por me ter feito duvidar, interpretar reflectir e ... angustiar. Pelo apoio, motivação, estímulo e carinho com que me acompanhou ao longo de todo este longo processo.

À Madê, amiga de todas as ocasiões, por me ouvir, compreender e animar.

À Liliana companheira e amiga.

A todos os que me privilegiam com a sua amizade.

Uma homenagem à grande mulher que é a minha Mãe que sempre me incentivou, apoiou e dedicou, com todo o meu amor.

À memória do meu Pai com saudade

Índice
--------

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	8
I – INTRODUÇÃO	10
II – REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 – Educação Pré-Escolar	15
2.2 – 1º Ciclo do Ensino Básico	21
2.3 – Contextualização de Acção Educativa para a educação Pré- -Escolar.	23
2.4 – Teorias Associadas à Motivação	24
2.5 – Definição de Currículo	30
2.6 – Modelos Pedagógicos/Currículos	33
2.6.1. Currículo directivo (Método João de Deus)	33
2.6.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)	35
2.6.3. Pedagogia de Projecto	37
2.6.4. High-Scope	37
2.7 – Orientações Curriculares	40
2.8 – Transição Pré-Escolar/1º ciclo	44
2.9 – Desenvolvendo a Qualidade	46
2.10 – Definição do Conceito de Motivação	50
2.10.1. Motivação/ /Estímulo/Incentivo/ Entusiasmo/Interesse	54
2.11 – Motivação Intrínseca e Extrínseca	57

---

III – PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E HIPÓTESES	65
3.1 - Problemática	65
3.2 – Questões de Investigação	69
3.3 - Hipóteses	69
IV - METODOLOGIA	71
4.1 – Amostra	71
4.2 - Procedimentos	73
4.3 – Instrumentos	73
4.3.1. Provas de Motivação e sua Classificação	74
1 – Percepção de competências	74
2 – Atitude face à Escola	77
3 – Emoções	79
4 – Expectativa de Sucesso	81
5 – Preferência pelo Desafio	82
6 - Dependência	84
V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	88
1 – Percepção de competências	88
2 – Atitude face à Escola	91
3 – Emoções	95
4 – Expectativa de Sucesso	98
5 – Preferência pelo Desafio	101

---

VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	104
VII – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	126
Índice de anexos	127

Índice dos quadros
--------------------

Quadro 1 – Representação da amostra do estudo	72
Quadro 2 – Percepção de competências. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo	89
Quadro 3 – Atitude face à escola. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo	92
Quadro 4 – Análise factorial do subtema Atitude Face à Escola	94
Quadro 5 - Emoções. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo	95
Quadro 6 - Análise factorial do subtema Atitude Emoções	98
Quadro 7 – Expectativas de Sucesso. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo	99
Quadro 8 – Preferência pelo Desafio. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo	102

Índice das figuras
--------------------

Figura 1 - Círculo de aprendizagem científica	27
Figura 2 – Modelo de Educação pré-escolar adaptado por Weikart (1972)	39
Figura 3 – Hierarquia de necessidades de Marlow	52
Figura 4 – Auto –percepção de Competências. Comparação de cada pergunta em função dos currículos	89
Figura 5 - Auto –percepção de Competências. Comparação de todas as perguntas em função das idades e dos currículos	90
Figura 6 – Atitude face à escola – gráfico comparativo em função das idades e do currículo	92
Figura 7 - Atitude face à escola. Gráfico comparativo do currículo e das idades em função das perguntas	93
Figura 8 - Atitude face à escola. Gráfico comparativo das perguntas em função do currículo e das idades	93
Figura 9 - Emoções comparação em função das idades e do currículo	96
Figura 10 - Emoções comparação das perguntas em função das idades	96
Figura 11 - Emoções comparação dos currículos e das idades em função das perguntas	97
Figura 12 - Emoções comparação das perguntas em função dos currículos e das idades	97
Figura 13 – Expectativa de Sucesso. Comparação entre currículos e idades	99

---

Figura 14 - Expectativa de Sucesso. Comparação dos valores entre Labirintos e desenhos em função dos currículos e das idades	100
Figura 15 - Expectativa de Sucesso. Labirintos em função dos currículos e das idades	100
Figura 16 - Expectativa de Sucesso. Desenhos em função dos currículos e das idades	100
Figura 17 – Preferência pelo desafio. Comparação dos valores totais entre currículos e idades.	102
Figura 18 - Preferência pelo desafio. Cartas. Comparação das escolhas em função das idades e do currículo	103
Figura 19 - Preferência pelo desafio. Jogo. Comparação das vezes que olhou em função das idades e do currículo	103

## RESUMO

Neste trabalho pretendeu-se investigar a influência dos currículos utilizados em educação pré-escolar têm sobre os níveis de motivação para a aprendizagem no 1º ciclo. Pretendeu-se também saber se a idade de entrada para a escolaridades obrigatória tem influência nessa mesma motivação.

O referencial teórico em que assenta esta investigação tem como pontos principais os estudos efectuados por Stipek (1997), de quem foram utilizadas as Provas em estudo, Fontaine (1985, 1988), e de Mata e Peixoto (1993).

Foram estudadas 40 crianças (de 5/6 anos e de 6/7 anos) sendo metade frequentadoras de um currículo directivo e estruturado e os restantes frequentadores de currículos mais centrado nas crianças. Foi utilizada uma bateria de testes, Prova de Motivação com vários itens ligados à percepção de competências, atitude face à escola, emoções, preferência pelo desafio e expectativas de sucesso.

Do estudo exploratório elaborado concluiu-se que a partir dos dados obtidos que as hipóteses levantadas não foram confirmadas. O currículo mais estruturado e orientado obteve valores mais elevados em alguns dos subtemas estudados como seja a auto-percepção, a atitude face à escola e as emoções sentidas em relação às mesmas.

Em relação às expectativas de sucesso e preferência pelo desafio tidos por parte das crianças os dados não são muito conclusivos e homogéneos. Pensamos que estes dados se devem ao modo de transição realizado a nível de jardim de infância/1º ciclo, ao chamado currículo oculto “passado” pelas educadoras e porque as idades eram muito próximas em termos de meses.

Para que aprendam com mais alegria e com mais gosto

Para que cresçam com mais segurança

Para que guardem a escola no lado doce da memória.....

Domingos Fernandes

## I – INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar constitui a primeira e talvez, a mais importante etapa da educação básica de todo o cidadão. Em Portugal tem-se vindo a assistir progressivamente, a uma tomada de decisões fulcrais, por parte das entidades oficiais competentes, no sentido de haver uma maior qualidade educativa nomeadamente através do desenvolvimento de linhas de orientação curricular.

Aprovada que foi a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar passou a dedicar-se maior atenção tanto no apoio como no desenvolvimento de projectos educativos de qualidade que, poderemos considerar, traduzem as boas práticas educativas.

Considerando que “só os programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral” (Katz,1993, p. 117), poderemos admitir que os efeitos significativos de um currículo dependem, em grande parte, em como este é vivido e sentido pelas crianças que são afinal, o seu público alvo.

De que forma é que o currículo afecta ou desenvolve capacidades de motivação para novas aprendizagens? Qualquer que seja o currículo adoptado só provocará motivação nas crianças dependendo do profissional que o aplica?

Pensamos que o contexto conseguido com a aplicação de um certo currículo além de proporcionar bem-estar, alegria ou entusiasmo deverá também, ser susceptível de desenvolver a necessidade de novas aprendizagens, de estimular e proporcionar vitalidade cognitiva (Clímaco,1992).

Os estudos que têm surgido focam normalmente, a qualidade em educação pré-escolar, vários autores como Moss (1994), defendem que esta definição não pode ser considerada única mas sim relativa pois é um reflexo de valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam os serviços.

Embora tendo em conta toda esta relatividade existe no entanto, um consenso em considerar que qualidade tem a ver com as características das pessoas que trabalham nesses contextos, as características dos programas, com as políticas educativas, ....(Despacho nº 5220/97).

Dentro desta perspectiva existem diversos autores (Woodhead,1996; Katz,1993, 1997), que permitem através dos seus estudos operacionalizar a qualidade na educação pré-escolar. Como um dos mais relevantes poder-se-à citar o de Katz (1993), onde é realizada uma síntese que a autora denomina de “Perspectivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Escolares” de que destacaremos a “perspectiva orientada de baixo para cima” e que tem a ver com o ponto de vista da criança.

Não se pretende fazer um estudo exaustivo da qualidade de educação pré-escolar em Jardins de Infância, mas sim detectar se as características de determinados currículos são indutores de motivação nas aprendizagens que as crianças terão ao transitarem para o 1º ciclo.

O sistema de ensino em Portugal tem sido, em grande parte, orientado para uma aprendizagem cognitiva, dirigida e estruturada abandonando uma outra área de grande importância que é a formação de valores e atitudes nos alunos e professores como elementos intervenientes e activos no processo educativo.

O tema que nos propomos estudar insere-se numa linha de investigação recente sendo nosso propósito elaborar um contributo a partir da análise das reacções a estímulos

Habitualmente, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem, provém do educador que possibilita que a criança entenda (aprenda), com a condição de encontrar naquele a quem se dirige uma necessidade, que se exprime em termos objectivos numa expectativa de natureza subjectiva, e uma motivação que permita o desencadear do comportamento e que o oriente. O processo educativo só desencadeia quando um movimento anima cada um dos parceiros em direcção ao outro (Postic, 1984).

No sistema escolar, e mais amplamente, no sistema social em que está inserido o educador, enquanto tal, ocupa uma determinada posição e decorrente dessa circunstância, está-lhe conferida uma acção a desenvolver que é a sua função entendida no sentido lato. Espera-se então, que desenvolva essa função inserido num sistema complexo e organizado de actos determinados pelo currículo que defende e utiliza com as suas crianças.

É, também, consensual embora não tencionemos considerar estes aspectos no nosso estudo, que a personalidade, formação, situação social ou outras variáveis de presságio intervenham na configuração da atitude geral do educador quer no plano afectivo quer no plano teórico. Como foi já referido, interessa-nos primordialmente o como o currículo utilizado pelo educador pode ou não motivar a criança para as aprendizagens a efectuar no chamado ensino obrigatório.

Apoiados na bibliografia, tentaremos mostrar a importância deste estudo pois, a educação não é uma simples transmissão de conhecimentos, mas sim uma busca de intervenção criativa e verdadeiramente participativa dos alunos. Para o conseguirmos

é necessário que se desenvolvam atitudes e hábitos de natureza cognitiva envolvendo valores de ordem sócio-afectiva.

A motivação como componente crucial da aprendizagem é reconhecida por todos quantos se preocupam e interessam com o sucesso educativo. Ao considerar o currículo como abordagem para a promoção de motivação em contexto de sala de aula, propomo-nos equacionar as mudanças qualitativas no modo com as crianças se envolvem no processo de aprendizagem e como respondem as situações de modo a procurarem essa aprendizagem.

Com esta preocupação pretende-se proporcionar uma resposta adequada à preocupação de muitos educadores e que, simultaneamente, implique o questionamento das práticas educacionais, nomeadamente no que se refere ao currículo adoptado. Este questionamento poderá levar a uma mudança de práticas educacionais com base em reflexões individuais ou colectivas no âmbito da motivação e aprendizagem.

O presente trabalho constitui uma forma de conceber e abordar a problemática da motivação para as aprendizagens, nas crianças de 5/6 anos que frequentam, pela primeira vez, o 1º ciclo e que tiveram educação pré-escolar com métodos e currículos diferenciados: o currículo como factor/meio no processo de aprendizagem, interesse e participação dos alunos. Este trabalho procura enriquecer o conhecimento sobre esta matéria, relacionando a frequência de determinados currículos e as reacções/respostas das crianças a diversos instrumentos de estudo da motivação

O estudo exploratório que iremos apresentar baseou-se nas Provas de Motivação utilizados nas investigações de Stipek e Ryan (1997).

Assim, num primeiro capítulo começamos por fazer uma caracterização tanto da Educação Pré-Escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal,

mostrando como as teorias do desenvolvimento trataram o tema da motivação e de que modo influenciaram os currículos existentes.

Ainda nesta primeira parte descrevem –se os currículos mais utilizados em educação pré-escolar, culminando na caracterização e explicação das Orientações Curriculares sugeridas pelo Ministério da Educação. É realçada a importância que deveria ser dada à transição entre o jardim de infância e a escolaridade obrigatória como uma das qualidades a desenvolver no sistema educativo benéfico para as crianças.

Tentando definir o conceito motivação dá-se uma noção de outros termos com ele confundidos como é o incentivo, estímulo, interesse, etc.

O objectivo deste estudo é, perceber se existem diferenças na motivação para a aprendizagem derivadas do tipo de currículo utilizado no jardim de infância em crianças que transitam para o 1º ano do 1º ciclo ainda com 5 anos ou já com os 6 anos feitos.

É esperado que haja uma evolução com a idade isto é, que as crianças mais velhas estejam mais motivadas que as mais novas. Espera-se igualmente que o currículo mais centrado na criança seja mais facilitador de uma maior motivação para a aprendizagens futuras que o currículo muito estruturado e dirigido.

Foram estudadas 40 crianças de 5 anos e de 6 anos frequentadoras (em igual proporção) de currículos centrados na criança e a currículo estruturado e dirigido com base numa bateria de testes, Prova de Motivação (Stipek, 1997). Este trabalho é apresentado no IV e V capítulos.

Finalmente os dados são discutidos em função das hipóteses e dos autores referenciados no trabalho.

## II – REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Pringle (1983), sugere que as experiências vividas nos primeiros anos de vida são extremamente importantes para um posterior desenvolvimento assim, é legítimo afirmar-se que as experiências vividas durante os anos pré-escolares têm uma influência vital nas aprendizagens e progressos nos anos de escolaridade obrigatória.

Sendo o período entre os três e os sete anos decisivo na formação da personalidade e do pensamento da criança é necessário e essencial que esta viva uma experiência positiva no jardim de infância pois esta vivência terá consequências nas aprendizagens posteriores.

A educação pré-escolar é considerada como o período em que a aprendizagem se faz de uma forma mais rápida tanto no que se refere aos comportamentos como às relações sociais. Pelas suas características os estabelecimentos de educação pré-escolar proporcionam às crianças o encontro de pares o que lhes permite um enriquecimento e a aquisição de novas experiências culturais e sociais bases de um desenvolvimento físico, intelectual e afectivo que a preparam para uma futura escolarização (Gomes, 1986).

De acordo com João dos Santos (1988), sendo o jardim de infância a etapa anterior à educação escolar, os professores deveriam ter conhecimentos sobre o processo de evolução da criança por forma a saber estabelecer uma continuidade

pedagógica. A criança ao transitar da educação pré escolar para o ensino obrigatório leva consigo vivências e conhecimentos que contribuirão para a aquisição de novas aprendizagens.

A continuidade pedagógica para além de se reflectir no programa dever-se-ia também reflectir na cooperação e comunicação entre profissionais tal como nos é referido por Glicksman e Hills (1981, citados por Vasconcelos, 1987) .

Com a criação da lei de bases (Lei nº 46/86), a educação pré –escolar foi definitivamente reconhecida com o sendo parte integrante do sistema educativo, nomeadamente onde é referido que “A educação pré-escolar destina-se às crianças a partir dos três anos até à idade da entrada no ensino básico” (LBSE, artgº5, ponto 3).

Podemos dizer que os estabelecimentos oficiais do ME têm uma tónica educativa, estão organizados para responder às necessidades educativas das crianças, proporcionando-lhes actividades e experiências intencionais que promovem o seu desenvolvimento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) marca um progresso importante ao consagrar a educação pré-escolar como fazendo parte do sistema educativo que “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a extra-escolar”, (artgº 4º, ponto 1).

No entanto, estabelece as diferenças entre educação pré-escolar e a educação escolar. Relativamente à primeira diz: “no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da família, com a qual estabelece estreita cooperação”, relativamente à segunda afirma que “compreende os ensinos básicos, secundário e superior e integra modalidades especiais e inclui actividades de tempos livres” (artgº 4º, ponto 3). Note-se que a educação pré-escolar não é designada por ensino como os outros níveis de escolaridade.

Por outro lado parece ter a perspectiva de preparação para a escola visto determinar como parâmetros de idade “entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” mas, os objectivos definidos na LBSE, para a educação pré-escolar apontam para uma concepção centrada no desenvolvimento da criança. São formulados objectivos que contemplam as várias áreas do desenvolvimento da criança sendo também realçada entre outros pontos a necessidade de cooperação com as famílias, como pode ler-se no artigo 5º do capítulo II do qual se passa a reproduzir o primeiro ponto.

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a actividade lúdica;
- g) Intruir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Estes objectivos têm um carácter abrangente, englobando como já foi referido as diversas áreas do desenvolvimento infantil não esquecendo também, a saúde, a higiene e a identificação precoce de desvios. Estão no entanto omissos os aspectos relacionados com a preparação para a escola e a aquisição de hábitos e métodos de trabalho.

Pela LBSE a educação pré-escolar é referida com características específicas em relação aos outros níveis de ensino, denominando como 1ª etapa do ensino e definindo-a com autonomia e não como preparatória. Esta lei valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança não sendo salientados os contributos para o sucesso educacional das crianças. Isto equivale a dizer que a dimensão de preparação para a escola não é considerada como uma função a desempenhar pelo sistema de educação pré-escolar (Bairrão e Vasconcelos,1997).

A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo de educação pré-escolar (LBSE, artgº 5º, ponto 8).

Tal como nos é referido por Vasconcelos e outros (1998), a quando da aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), esta consagra este nível de ensino educativo como a primeira etapa da educação básica, definindo o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa privada, cooperativa e social.

Esta lei consagrada a tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação, que contempla no âmbito das suas competências, a elaboração de

orientações curriculares. Segundo a Lei Quadro os objectivos da educação pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática (Vasconcelos e Bairrão, 1997).

Esta lei propõe no seu artigo 10º do capítulo IV os seguintes objectivos:

1. São objectivos fundamentais da educação pré-escolar o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e afectivo da criança, favorecendo a formação harmoniosa da sua personalidade e a sua preparação para posteriores aprendizagens bem sucedidas, quer a nível da escola, quer da vida;
2. São objectivos específicos da educação pré-escolar:
  - a) criar na criança o sentimento de que a escola é um local de múltiplas aprendizagens;
  - b) socializar, ensinando a estabelecer relações com os outros, através do desenvolvimento linguístico e de respeito pela pluralidade das culturas, do sentido da liberdade e da responsabilidade na perspectiva de uma educação para a cidadania;
  - c) promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, inculcando hábitos e atitudes que favoreçam uma aprendizagem activa;
  - d) desenvolver na criança as capacidades de sentir, agir, reflectir e imaginar;

3. Compete ainda à educação pré-escolar:
  - a) contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
  - b) inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
  - c) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
  - d) assegurar a participação permanente das famílias no processo educativo

Como se pode depreender a partir dos objectivos expostos na Lei-Quadro passa a reconhecer-se a relevância que a educação pré-escolar desempenha na promoção do sucesso educativo e que não estava explícita na Lei da Bases do Sistema Educativo.

No seguimento da Lei-Quadro, surge o Decreto-Lei nº 147/97 que tem como objectivo clarificar a existência rede nacional de educação pré-escolar que engloba estabelecimentos públicos e privados (lucrativos e de solidariedade social), consagra também a articulação entre os Ministérios da Solidariedade e Segurança Social e da Educação por forma ao desenvolvimento desta rede em moldes não apenas educativos mas também, a nível social e de apoio às famílias.

## 2.2. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo o definido na Lei de Bases do Sistema Educativo a educação escolar compreende os ensinamentos básicos, secundário e superior. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito tendo a duração de nove anos, ingressando no primeiro as crianças que contemplem os 6 anos de idade até 15 de Setembro. De acordo com a mesma Lei no seu art.º 6º, ponto 3, “as crianças que contemplem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação”.

“O ensino básico está organizado em três ciclos consecutivos: o 1º tem a duração de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. No 1º Ciclo o ensino deve ser global e será da responsabilidade de um só professor que poderá ser assistido em domínios específicos...” (LBSE, artgº 8º, ponto 1).

Com a divisão do ensino básico obrigatório em ciclos sequenciais o ensino primário passou a ser nomeado por 1º Ciclo do Ensino Básico e promove um ensino globalizante.

Ainda com o legislado na Lei de Bases do Sistema Educativo são objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado e assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- e) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- f) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- g) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

- h) Criar hábitos de trabalho individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

### 2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DE ACÇÃO EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo Evans (1982), não existe um modo único de educar todas as crianças, em todos os contextos sociais e assim, os diferentes modelos curriculares são adequados de forma variável pelas educadoras dependendo das crianças e dos contextos em que trabalham. Para este autor o mais importante é o tipo de interacção que se estabelece entre a criança e o adulto e o empenhamento deste na sua prática.

Os modelos de educação para a infância formam-se a partir de duas concepções fundamentais: a primeira centra-se essencialmente na ideia de que a educação pré-escolar tem como objectivo preparar a criança para a escolaridade obrigatória, a segunda é centrada no princípio de que preparar a criança para um futuro implica o reforço da infância como um valor em si própria.

A educação pré-escolar no nosso País ainda constitui uma realidade diversificada, que se reflecte no plano da acção educativa com a adopção de diversos métodos de trabalho que traduzem opções educativas que resultam de uma combinação de factores e de influências que advêm da formação inicial e da experiência dos profissionais de educação de infância.

Um factor determinante desta diversidade foi a ausência de um currículo oficial que estabelecesse orientações nacionais para este grau de educação. No

âmbito do Ministério da Educação a educação pré-escolar passou a ser enquadrada por um conjunto de directrizes (as Orientações Curriculares) que embora sem carácter obrigatório “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Orientações Curriculares, 1997, p.13).

Assim cada educador desenvolve em plena autonomia o seu projecto pedagógico, sendo responsável pela planificação e articulação das várias áreas, das actividades e pela sua avaliação. Ao educador é reconhecida total liberdade de acção, podendo este adoptar a metodologia que considere mais ajustada à realidade do seu trabalho, de acordo com o seu projecto educativo e os objectivos que se propõe atingir.

Os diversos currículos existentes foram passando por adaptações que surgiram a partir de estudos específicos baseados em diversas teorias do desenvolvimento da criança.

#### 2.4. - TEORIAS ASSOCIADAS À MOTIVAÇÃO

O conhecimento do desenvolvimento da criança para além de nos ajudar a avaliar os níveis de desenvolvimento desta, também nos ajuda, a compreender as consequências daquilo que fazemos como educadores às crianças com as quais trabalhamos. Embora o conhecimento do desenvolvimento da criança não nos diga o que ensinar ou como ensinar as crianças em idade pré-escolar, serve porém, como recurso para a tomada de decisões. (Spodek, 1993).

A psicologia do desenvolvimento não se uniformiza num conjunto de teorias, neste domínio estão integradas várias teorias que são constantemente revistas e

questionadas à medida que surgem novos conhecimentos e informações vindas de novas investigações e pesquisas

Das teorias que mais influência tiveram no domínio da educação pré-escolar vamos destacar quatro que nos parecem as mais importantes: a Teoria Maturacionista; a Teoria Behaviorista; as Teorias Psicodinâmicas e finalmente as Teorias Construtivistas do desenvolvimento cognitivo.

Para os maturacionistas a natureza é a influência mais importante para o desenvolvimento sendo o seu potencial definido muito estritamente pelas características herdadas.

De acordo com esta teoria, a educação deveria dar resposta ao padrão de desenvolvimento de cada criança, isto é, os professores deveriam criar um paralelismo entre aquilo que cada criança é capaz de fazer e as actividades educativas que lhes propõem realizar (Strickland & Burgess, 1965).

A Teoria Behaviorista/ Comportamentalista começou com a obra de Pavlov mas foi bastante influenciada pelos estudos de Watson, Thorndike e Skinner, teoria representou um grande impulso na sua explicação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (Bower & Hilgard, 1981).

Esta teoria serviu de base na concepção de programas de ajuda para crianças com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente em crianças “deficientes” e na modificação de “comportamentos anti-sociais”.

Apesar de muitas vezes ser considerada uma teoria da aprendizagem mais do que de desenvolvimento, os seus defensores sugerem que a maior influência da aprendizagem resulta das condições envolventes tendo assim, a maturação uma

influência muito limitada principalmente em crianças pequenas (em idade de pré-escolar) (Bijou, 1977).

Assim, o conceito central desta teoria seria de que o desenvolvimento do comportamento é determinado quase exclusivamente pelo ambiente, consistindo na acumulação de mudanças quantitativas resultantes da aprendizagem.

Nesta teoria um dos importantes processos de aprendizagem capaz de influenciar a motivação da criança em sala de aula foi referida como o “Condicionamento Clássico”. Este condicionamento experimentado inicialmente em animais, foi estendido para o campo educativo.

A “Teoria do Reforço” destacou-se também, nas situações de aprendizagem, pois poderia ter influência na motivação para a aprendizagem. Ball (1988), referindo-se a Skinner define reforço em termos operacionais, assim, qualquer estímulo seguido por uma resposta actuarial como reforço pois aumentaria ou diminuiria a probabilidade de repetição do comportamento futuro.

Ball (1988), foi da opinião que para se estabelecer convenientemente determinados comportamentos já existentes a existência de um reforço se mostrava muito útil. Assim como útil para desenvolver novos comportamentos que seriam desejáveis.

Todas as teorias expostas nesta altura não atenderam à importância dos processos mentais envolvidos na aprendizagem resumindo-se a teorias mecanicistas que “transformaram” as associações de estímulos em motivação.

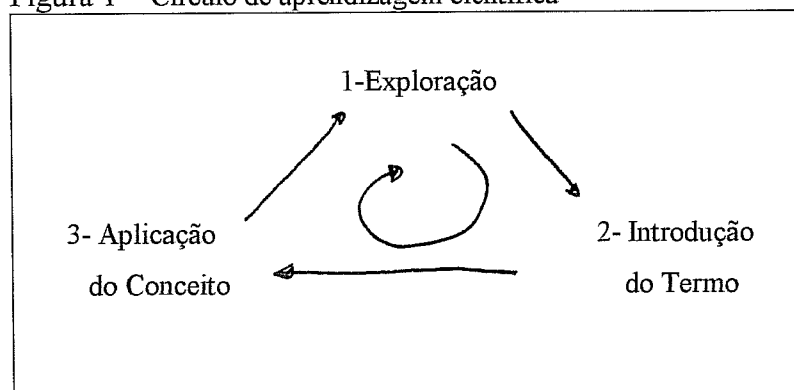
A Teoria Psicanalítica transformou a forma como os educadores encaravam a infância principalmente a idade pré-escolar. Uma das grandes influências desta teoria na educação pré-escolar foi o de realçar e dar legitimidade ao uso das chamadas

actividades expressivas. Os educadores foram capazes de perceber que as crianças são capazes de enfrentar os seus conflitos através da representação (Murphy, 1964) e que essa expressão de sentimentos é importantes para a sua saúde mental.

Outra área da teoria do desenvolvimento com influência na educação pré-escolar têm as Teorias Construtivistas de Piaget, Bruner e mais recentemente a Teoria Socio-cultural de Vygosty. Nesta perspectiva considera-se que o conhecimento é activamente construído a partir das experiências.

Wankat e Oreovicz (1999), apresentaram um esquema que intitularam de “Círculo de Aprendizagem Científica” que foi pensada para ajudar a perceber o desenvolvimento mental dos estudantes. Esta estrutura baseou-se no conceito piagetiano de formação construtivista.

Figura 1 – Círculo de aprendizagem científica



Durante a Fase de Exploração, a informação é apresentada por forma a causar um desequilíbrio. As crianças, naturalmente, sentem necessidade de compensar esse desequilíbrio e desta forma estariam motivados para a acção, para fazerem algo.

Na fase seguinte, seriam apresentadas às crianças, definições de apoio e estruturas que seriam necessárias para ser capazes de acomodar as novas informações e permitir-lhes aplicar os conceitos aprendidos.

O processo de melhoria de conhecimentos e a sua acomodação da nova informação chama-se equilíbrio. No ponto de vista desta teoria cognitivista da motivação é o professor o mais apto e competente para ensinar pois deverá deter uma posição chave na percepção das necessidades dos alunos.

Se a criança não encontrar sentido na nova informação, por esta se apoiar em estruturas que não estão incorporadas nas suas estruturas mentais, esta nova informação não será acomodada mas sim rejeitada voltando a criança ao estado de equilíbrio.

O professor só deverá provocar desequilíbrio total no estudante quando estiver seguro que os conceitos bases requeridos estão introduzidos e acomodados. O processo de equilíbrio de novas informações passa por uma “colagem das outras” de modo a que as novas possam acomodar-se.

Para motivar os alunos é sugerido que o importante é que o material disposto pelo professor não seja muito organizado e facilmente compreensível. O papel principal do professor é ser um facilitador educacional com objectivo de ajudar a criança a participar activamente na aprendizagem.

Contemporâneo de Piaget, Vygotsky distinguiu duas linhas de desenvolvimento cognitivo: a natural (consequência da maturação e da actividade sensório-motora) e a cultural (produto de actividades que os indivíduos praticam na sua cultura.). Esta ultima inclui a linguagem e o raciocínio.

Para Vygotsky existe uma inter-relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

Ao analisar esta relação defende a existência de dois níveis de desenvolvimento, o efectivo da criança que corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que conseguiu como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado, e a zona de desenvolvimento potencial, que corresponde àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do adulto e que conseguirá fazer posteriormente sozinha passando nessa altura a fazer parte do seu desenvolvimento efectivo.

Com base no atrás referido Vygostky (1978-1988), considera que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem nem a antecede, este processo segue o da aprendizagem e cria a área de desenvolvimento potencial.

Para Stipek (1989), e segundo uma perspectiva cognitivista da motivação, uma criança motivada é aquela que possui cognições e crenças que estão associadas ao comportamento de realização construtivo.

A visão cognitivista da motivação pressupõe que a criança não seja só participativa mas que seja capaz de aprender.

Todas as teorias que dão importância aos processos cognitivos referem-se à motivação como sendo uma força que energiza o comportamento, levando o sujeito a agir (Lemos, 1993). Defendem também, que as cognições medeiam entre os estímulos e as respostas resultando que o modo como o sujeito sente ou age é determinado pelo processamento cognitivo dos acontecimentos.

Todas estas teorias contribuíram para que houvesse modificações ao nível dos currículos em educação pré-escolar e das actividades neles preferenciadas.

## 2.5. DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

Segundo Zabalza (1992), currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.

Ainda segundo autores como Saylor, Alexander e Lewis (1980), currículo pode ter vários sentidos, que se sucederam historicamente, embora continuem presentes na maneira actual de o considerar:

- Conteúdos programáticos ou conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelo aluno nos vários níveis de ensino;
- Conjunto das experiências proporcionadas ao aluno que o professor organiza, acentuando-se neste caso, mais o processo de aprendizagem que o de ensino;
- Definição dos objectivos a atingir e forma de os operacionalizar.

Segundo os vários autores que se debruçaram sobre o tema de currículo, este teve várias definições, foi encarado por Santomé (1998), como um conjunto de todas as experiências que a criança adquire, sob a orientação da escola, isto é, era mais considerado o que se vivenciava do que o que se planeava. A escola era responsável

pelas experiências proporcionadas às crianças mesmo sem a existência de um educador .

Já Saylor (1980), encarara currículo como englobando todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola com intencionalidade. Estes dois autores apresentam o currículo como algo de vivido em oposição a outros que defendem currículo como sendo algo planejado

Para Johnson (1977), currículo era uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se tem em vista. O currículo prescreve (ou pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios, por outras palavras é definido à partida os objectivos e a meta a atingir através de uma estrutura organizada.

Tanner e Tanner (1975), defenderam currículo como sendo um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem com de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática de experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente da criança nas suas competências pessoais e sociais.

Citado por Vilar (1994), Stenhouse, afirma que “currículo é um meio para estudar os problemas e os efeitos resultantes da realização de qualquer linha definida de ensino” (*op. cit p.49*). Numa mesma perspectiva Miller (1993), afirma que, o currículo subentende um roteiro ou uma linha orientadora da prática, exactamente pelo facto de “o ensino se conceptualizar e se configurar como actividade, marco e âmbito de investigação específica” (*op. cit p.401*).

Apesar da complexidade que o conceito de currículo apresenta, sendo em grande parte decorrente do facto de serem também complexas as práticas diferenciadas que confluem no espaço da sala de jardim de infância. O Currículo

torna-se assim, simultaneamente “projecto” e “prática”, na medida em que compete à educadora concretizar na prática um determinado projecto. O educador explicita o seu projecto através do currículo que concretiza na sua prática

Assiste-se actualmente a uma tendência para encarar o currículo de uma forma mais flexível. Planear intencionalmente as oportunidades educativas para as pessoas serem educadas, (Saylor, Alexander e Lewis, 1980) ou ainda qualquer prática educativa que pretenda ter um efeito na aprendizagem do aluno e que pode ir de uma nova maneira de ensinar álgebra à introdução de um novo horário (Cool, 1988).

São elementos fundamentais do currículo: a intencionalidade deliberada de chegar a determinados fins; o estabelecimento de meios e métodos para os atingir; o planeamento das actividades para os alunos os alcançarem.

Assim actualmente passou a encarar-se currículo como o conjunto de todas as experiências e aprendizagens proporcionadas pela escola e deverá conter diversos aspectos interligados:

\*o conteúdo – o que as crianças aprendem;

\*os processos de aprendizagem – como as crianças aprendem;

\*as estratégias de ensino – como ensinar;

\*as estratégias de avaliação – como saber que aprendizagens ocorreram e que ajustes curriculares devem ser feitos.

Tendo como base estas premissas a intencionalidade do educador no processo educativo, em Portugal, tem-se dispersado por vários currículos/modelos

## 2.6. MODELOS PEDAGÓGICOS/CURRÍCULOS

Na realidade, não existe “um currículo” formalmente estabelecido mas sim vários, isto é, verifica-se a existência de características muito definidas dentro de uma determinada corrente pedagógica, embora por vezes estando pouco estruturadas mas que integram indicativos de identificação com modelos de acção educativa dentro da educação pré-escolar. Os modelos/currículos mais frequentemente adoptados pelos educadores são:

### 2.6.1. GESTÃO CURRÍCULAR DIRECTIVA (MÉTODO JOÃO DE DEUS)

Este método baseia-se nos trabalhos de Froebel, Montessori e Decroly e centra-se na preparação das crianças para a aprendizagem académica.

De acordo com Vasconcelos Raposo (1991), acérrimo defensor deste tipo de abordagem, “este currículo baseia-se no pressuposto de que o potencial dos anos pré-escolares para o desenvolvimento cognitivo, atendendo ao ritmo daquele desenvolvimento conhece um dos pontos mais elevados de aceleração nos primeiros anos de vida. Neste sentido, considera que é perfeitamente adequado – sem naturalmente deixar de considerar as diferenças interindividuais – estimular a aprendizagem no decurso do período dos quatro aos oito anos, pondo em prática estratégias adequadas.” (*op. cit.* p 9).

Entre estas, tem sido destacada a que se traduz no desenvolvimento linguístico, o qual tem obviamente, muitas implicações, não só como instrumento de comunicação, mas também como factor de sucesso escolar.

Ainda segundo Raposo (1991), o método aplicado nos Jardins-Escola João de Deus fornece às crianças, pela estimulação de competências no domínio verbal, preparação para uma boa escolaridade.

Em associação com o âmbito linguístico, a iniciação à leitura a partir dos cinco anos e meio, vai constituir uma importante actividade, estimuladora do desenvolvimento cognitivo, e utilizando um método, contido na Cartilha Maternal.

Mas os objectivos que prosseguem com este currículo, não se confinam ao âmbito cognitivo-linguístico; estendem-se também a outras actividades, como as lúdicas, as sensoriais, as estéticas, as de interacção social. Entre estas actividades podem citar-se o desenho, a pintura, a modelação, os fantoches, as histórias, os temas de vida, as quais sendo mais específicas da educação infantil, não deixam, também, de constituir uma base preparatória para a escolaridade primária.

Este currículo assenta basicamente e é reconhecido porque se serve como método de iniciação à leitura da Cartilha Maternal. Segundo Mira (1995, p.11), é através deste método que “se adquire uma correcta aprendizagem da língua, falada e escrita, sendo portanto a chave mestra que permite o acesso à ciência e à moral”

Os defensores deste método afirmam que aprender a ler não pode ser um simples acto mecânico, mas um meio de prender a raciocinar o que é facilmente conseguido através da Cartilha Maternal. “A aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico” (Mira, 1995, p. 7)

O método João de Deus privilegia não só as aprendizagens no domínio da leitura com o ensino da Cartilha mas também, as aprendizagens no domínio da escrita e da aritmética como forma de desenvolver aptidões com o objectivo de preparar as crianças para as aprendizagens formais na escola (ensino obrigatório).

As actividades são desenvolvidas a partir de um plano de trabalho previamente estabelecido e estruturado dentro de um horário. A intervenção do educador situa-se na linha de uma pedagogia directiva, tendo em vista o desempenho e o sucesso escolar.

### 2.6.2.O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM)

O Movimento da Escola Moderna assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes e transfere essa estrutura de procedimento para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Este modelo perspectiva o desenvolvimento das aprendizagens através “de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner”. (Niza, 1994, p. 139 )

Este currículo assenta fundamentalmente numa organização cooperativa de classe, funcionando em áreas específicas bem diferenciadas. As crianças organizam-se em função de interesses e trabalham individualmente ou em grupos. O educador tem um papel preponderante, promovendo a livre expressão individual da criança e a sua actividade em grupo, dentro de um espírito de interajuda e cooperação.

Ao educador caberá observar e conhecer as crianças com o objectivo de lhes facilitar as condições necessárias para que possam resultar num ser humano útil à sociedade e enriquecer a sua própria cultura.

O verdadeiro objecto da educação será desenvolver ao máximo a personalidade da criança no seio de uma comunidade que ela serve e que a serve. Para tal ser possível a criança deveria ser encarada como peça central. Segundo Bairrão (1992), este modelo apresenta três finalidades formativas que são: a iniciação às práticas democráticas; a re-instituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

O esforço didáctico assenta na convicção de que as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ou cultural ao longo das suas respectivas histórias ou seja, pressupõe-se uma homologia epistemológica entre ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural (Ciências, Técnicas, Artes e Vida Quotidiana) (Carvalho, 1997).

Para além de um objectivo principal que é a sociabilização da criança, são também valorizados o desenvolvimento do pensamento lógico e as iniciações à leitura e à escrita através dos “métodos naturais” (Ministério da Educação, 1997)

A descoberta ou a apropriação dos conhecimentos depende, neste modelo, da organização dos meios ou instrumentos de trabalho pelos quais se opta e não decorre, naturalmente, apenas do discurso do professor (Niza, 1994)

### 2.6.3. PEDAGOGIA DE PROJECTO

Parte de motivações concretas, directamente associadas à realidade social. Pressupõe um plano de acção construído, explorado e avaliado pelas crianças conjuntamente com a educadora que coordena o trabalho de grupo.

Assenta num plano flexível e aberto, tendo como objectivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação criadora, a autonomia e a socialização da criança. Este modelo esteve fortemente implantado nos jardins de infância oficiais do ME (Carvalho, 1997).

### 2.6.4 HIGH-SCOPE

Este modelo também é bastante utilizado em educação de infância e assenta nos pressupostos de que as capacidades criança se desenvolvem ao longo da vida numa sequência previsível e que em cada uma das fases desse desenvolvimento surgem novas capacidades. Outros dos pressupostos são que, o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças é promovido através de um ambiente rico em solicitações (Carvalho, 1997).

O modelo High-Scope fundamenta que para a criança construir o conhecimento deve estar activamente envolvida na aprendizagem e a partir sempre da interacção com o mundo que a rodeia. Assim, o papel do educador é o de

proporcionar à criança experiências diversificadas e através de questões que suscitam reflexão ajudá-la a pensar sobre as mesmas encontrando soluções. Este conflito cognitivo “provocado” tem como objectivo o desencadear de um processo fundamental de reflexão

Este currículo de orientação cognitivista circunscreve-se na linha daqueles que se baseiam nas teorias do desenvolvimento, toda a estrutura curricular do modelo foi pensada para realizar a grande finalidade piagetiana de autonomia intelectual da criança (Formosinho, 1996)

Este currículo não aceita nem acredita em actividades pré-estruturadas nem na sua directividade como processo de aprendizagem para crianças pequenas, acredita sim, numa estruturação para a qual contribuem, embora de forma diferente o adulto e a criança (Formosinho, 1996).

Weikart (1972), e alguns dos seus colegas sugeriram um “modelo de iniciativa” que descrevia a estrutura de forma axial, de currículo na educação pré-escolar em termos de iniciativa/resposta da criança e do professor.

Na figura 2 é mostrado esse “modelo de iniciativa”, onde se pode ver a grandeza de iniciativa das crianças em relação aos professores, o eixo horizontal para as crianças e o eixo vertical para os professores.

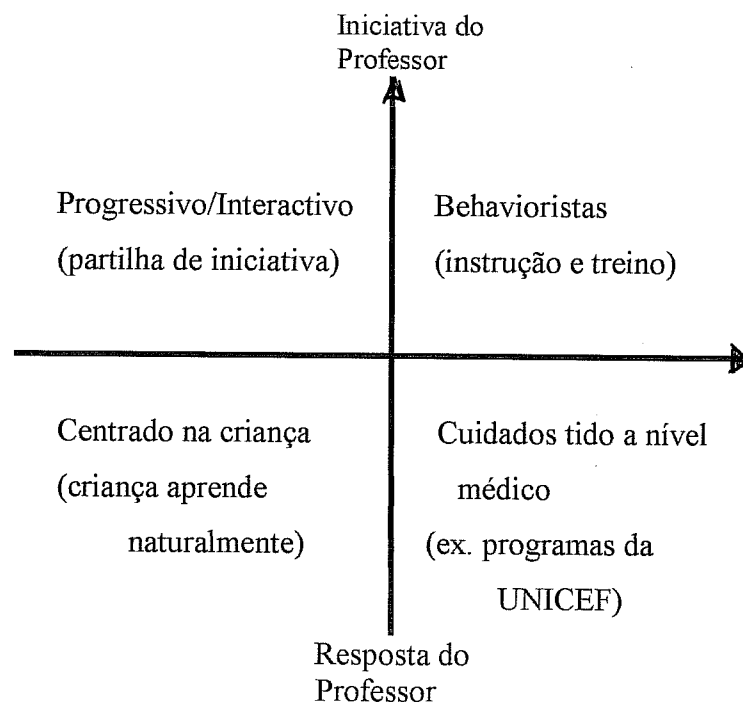
O topo do quadrante direito (resposta da criança, iniciativa do professor), representa programas onde as crianças são instruídas e treinadas em perícias muito especializadas, como por exemplo no Método João de Deus.

Nos programas situados no quadrante direito em baixo, nem crianças nem adultos têm muita iniciativa. Estes programas podem ser por exemplo os de intervenção alimentar e nutricional nos países subdesenvolvidos.

Do lado esquerdo da figura 2 estão representados dois diferentes currículos de “saber activo”. Em cada um deles os adultos respondem às iniciativas das crianças.

No quadrante abaixo pode ser incluído o Movimento da Escola Moderna (MEM), no outro quadrante (topo à esquerda), tanto os adultos como as crianças têm igual iniciativa pode ser incluído o currículo Hight-Scope.

Figura 2- Modelo de educação pré-escolar adaptado por Weikart (1972)



## 2.7. ORIENTAÇÕES CURRICULARES

A necessidade de orientações curriculares para a educação pré-escolar tornou-se numa preocupação do ME acentuadas pelo facto de responder perante as medidas tomadas no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (1996), que estabeleceu um quadro geral integrador das diferentes modalidades institucionais, apontando para uma organização pedagógica e curricular comum.

Assim as Orientações Curriculares, definem-se como um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Estas Orientações pretendem constituir um instrumento pedagógico de apoio ao trabalho do educador, tendo como funções:

- ❖ constituir um quadro de referência para todos os educadores que de forma explícita possibilite a cada um situar a sua prática e o modelo educativo que lhe está subjacente;
- ❖ tornar “visível” a educação pré-escolar dando a conhecer o trabalho dos educadores com o objectivo de valorizar e dignificar a função educativa e, ao mesmo tempo, possibilitar uma melhor compreensão do papel e da importância da educação pré-escolar;

- ❖ facilitar a continuidade educativa considerando que a educação pré-escolar é hoje encarada como a primeira etapa da educação básica, antecedendo o 1º ciclo do ensino básico com o qual se pretende estabelecer uma ligação próxima, de articulação e de sequencialidade, no pressuposto de que a educação pré-escolar constitua a “estrutura fundadora e de suporte de uma educação e formação ao longo da vida”

São fundamentos das Orientações Curriculares:

- ❖ O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- ❖ O reconhecimento da criança como sujeito do processo de aprendizagem;
- ❖ A construção articulada do saber;
- ❖ A exigência de resposta a todas as crianças.

Consideram-se ainda, neste documento de trabalho, as orientações globais para o educador marcadas por diferentes etapas interligadas e que definem a intencionalidade educativa do profissional de educação pré-escolar:

- ❖ Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. Este conhecimento constitui fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e alargar as suas potencialidades. Esta observação constitui deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo;
- ❖ Planear significa reflectir sobre as intenções educativas de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. O planeamento terá de ser transversal, isto é, terá de ter em conta as diferentes áreas de conteúdo e a

sua articulação e deverá ser realizado com a participação das crianças de modo a que o grupo possa beneficiar da sua diversidade, capacidades e competências individuais;

- ❖ Agir concretizando na acção as intenções educativas, adoptando-as às propostas das crianças;
- ❖ Avaliar o processo e os seus efeitos por forma a ir adequando o processo educativo às necessidades das crianças. Esta avaliação deverá ser realizada também com as crianças e servirá de suporte para novo planeamento;
- ❖ Comunicar de modo a que haja uma partilha recíproca entre a equipa que trabalha com as crianças (educadores, auxiliares de acção educativa, animadores, etc) e os pais sobre a forma como estas evoluí;
- ❖ Articular de modo a que haja uma continuidade educativa num processo de transição para a escolaridade obrigatória, proporcionando à criança condições para uma aprendizagem com sucesso.

As Orientações Curriculares pressupõe a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem como sendo vertentes indissociáveis do processo educativo como tal, os conteúdos contidos nas diferentes áreas são designados em termos de aprendizagem. Estas áreas de conteúdos são articuladas entre si e podem ser apresentadas da seguinte forma:

- ❖ Área da Formação pessoal e social – esta área é transversal e integradora e pretende-se educar para os valores para a multiculturalidade, a estética e cidadania desenvolvendo uma identidade

## 2.8. – TRANSIÇÃO PRÉ-ESCOLAR/1º CICLO

A transição do Jardim de Infância para a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico é uma das mais importantes mudanças que ocorre na vida de uma criança.

À escola ainda hoje, na sua grande maioria, podemos chamar-lhe à semelhança de Tonucci (1986) “escola transmissiva” onde se considera que as crianças vão à escola para aprender pois não sabem nada. Também se considera que os alunos são todos iguais, as turmas homogêneas e, quando avaliados, sendo todos iguais e a matéria foi dada a todos de igual moda se não evoluíram é porque a culpa é deles.

Nesta perspectiva a função da escola é transmissão de conhecimento através do professor (que tudo sabe) para o aluno (que nada sabe) sendo total o afastamento das experiências e vivências anteriores (Tonucci, 1986).

Em oposição à anterior e mais ligada à realidade dos jardins de infância temos a que o mesmo autor designou como “escola construtiva” que se baseia nos conhecimentos que a criança já tem. A criança vai ao jardim de infância para os organizar, enriquecer, desenvolver e reflectir sobre eles. O educador deseja que cada criança atinja o máximo do seu potencial de aprendizagem (Vygotsky, 1988).

A escola “transmissiva” parte do desconhecido para o conhecido em antagonismo à escola “construtiva” que parte do conhecido para o desconhecido.

A articulação entre estes dois ciclos tem sido recomendada desde os primeiros trabalhos do Conselho da Europa, deste modo, têm sido realizados encontros (Versailles, 1975 e Bournemouth, 1977) onde foram abordados as questões de transição e articulação.

A mais importante implicação da transição é a continuidade, conceito considerado por Nabuco (1990), muito complexo em educação de infância.

Quando se fala em continuidade não se quer dizer alinhar o jardim de infância pelas fases seguintes. Para definir continuidade devemos basear-nos no conhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e não nas características da escolarização clássica que predomina no 1º ciclo.

Para que seja concretizada uma verdadeira continuidade não é suficiente que a educação pré-escolar e o 1º ciclo sejam harmonizados no plano dos objectivos, dos métodos e da organização do espaço, mas que seja um elemento importante de educação contínua (Woodhead, 1996).

Ao lermos o actual programa do 1º ciclo constatamos que no que se refere ao 1º ano muitas actividades e conteúdos são em tudo semelhantes aos que se praticam na educação pré-escolar. Assim, os novos programas do 1º ciclo ainda propõem actividades que não são necessárias às crianças que frequentaram um jardim de infância (Silva, 1998)

Continuidade não significa repetição, significa que a educadora tenha em conta o que se segue e que o professor conheça o que lhe antecedeu, tendo ambos a consciência do grau de desenvolvimento de cada criança como referência na programação e desenvolvimento do seu trabalho (Woodhead, 1996).

Para Nabuco (1990), parece claro a necessidade de professores e educadores assentarem os seus ensinamentos nas capacidades de cada criança tendo em atenção os conhecimentos que estas já adquiriram

Educador e professor poderiam socorrer-se para além de uma metodologia de trabalho, de uma metodologia de projecto em que se tornariam “co-construtores de conhecimento num processo de interacção com os outros” (Vasconcelos e outros, 1998: p. 132)

## 2.9. – DESENVOLVENDO A QUALIDADE

Uma metodologia assumida em grupo pressupõe uma grande implicação por parte de todos os participantes pois envolve planificação, pesquisa, e intervenção com a finalidade de responder a problemas de interesse pelo grupo.

O processo de ensino aprendizagem pode ser encarado neste ponto de vista, como trocas “que se baseiam numa partilha mútua de adquiridos e crenças sobre como é o mundo, como funciona a mente, aquilo que estamos prontos a fazer e como a comunicação se deve processar” como nos define Bruner (1990, p.81).

Este tipo de pedagogia pressupõe por parte do educador/professor uma “visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas”, (Vasconcelos, 1998, p.133). Para além disso deverá ser capaz de avaliar as o potencial pedagógico das diferentes situações criadas pelas crianças de forma a encorajá-las no seu processo inquisitivo.

Desta forma poderá aproveitar todas as oportunidades para favorecer o trabalho na zona de desenvolvimento próximo das crianças definido por Vygotsky

(1988, p.86) como sendo a “distância entre o grau de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o grau potencial de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas sob orientação do adulto ou do companheiro mais experimentado”.

Esta é a área de aprendizagem onde a criança é constantemente posta perante desafios: tem a aprendizagem ao seu alcance, mas ainda não adquiriu competências (Pascal e Bertram, 1999). A capacidade para reconhecer esta zona (ZDP) é muito importante para todos os que desejam desenvolver um trabalho eficaz.

Nunca tanto com actualmente se soube tanto sobre como as crianças aprendem e o modo como podem ser eficazmente apoiadas pelo adulto nas suas aprendizagens

Foi desenvolvido recentemente por Pascal e Bertram (1999), um projecto de apoio ao desenvolvimento organizacional e profissional “Effective Early Learning” (EEL) em fase experimental e de formação de formadores em Portugal adoptando o nome – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) e que tem como principais objectivos:

\*desenvolver e difundir uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar a qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar;

\*avaliar e comparar rigorosa e sistematicamente a quantidade da aprendizagem proporcionadas crianças numa grande variedade de estabelecimentos de educação pré-escolar

O projecto,” embora reconhecendo o contributo de Piaget (1968, 1986), para o entendimento do desenvolvimento das crianças e compreensão esquemática do

mundo assenta fundamentalmente no trabalho de Vygotsky (1978), sobre a importância do contexto social para a aprendizagem das crianças” (Pascal & Bertram, 1999, p.21), Assim os grandes enfoques são a qualidade da relação adulto/criança e ajudar os educadores a olharem para o processo ensino aprendizagem de uma forma crítica, reflexiva e informada (de acordo com as Orientações Curriculares, 1997 )

Este projecto engloba quatro fases distintas: -Avaliação, - Planeamento da Acção e melhoramento da Qualidade e Reflexão. Na primeira fase, a da avaliação é feita pela equipa técnica do contexto educativo, pais e crianças um estudo documental dos parâmetros considerados de qualidade

- \* metas e objectivos,
- \* experiências de aprendizagem/currículo,
- \* estratégias de ensino e aprendizagem,
- \* planeamento, avaliação e manutenção de registos,
- \* organização da equipa técnica,
- \* espaço físico,
- \*relações e interacções,
- \*igualdade de oportunidades,
- \* parceria parental e ligação com o lar e a comunidade
- \* gestão, monitorização e avaliação.

(Pascal & Bertram, 1999:26)

Neste processo de avaliação recorre-se a duas Escalas de Observação que medem a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem e que são:

\* Escala do Envolvimento da Criança – observa as manifestações exteriorizadas pelas crianças quando se encontram profundamente envolvidas nas aprendizagens (concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, linguagem e satisfação). Estas características baseiam-se em estudos efectuados por Laevers (1994). Não há envolvimento da criança sem que esta se sinta emocionalmente segura.

\* Escala do Empenhamento do Adulto – observa a interacção educativa adulto/criança e centra-se em três aspectos dessa interacção, sensibilidade para com as crianças, estimulação das crianças e ainda a preocupação dos adultos concederem às crianças um certo grau de autonomia.

Em muitos países, a investigação ou a experiência têm demonstrado que certos tipos ou estilos de comportamento dos professores estão relacionados com a aprendizagem dos alunos (Aspey, 1977; Rogers, 1983). Demonstram também que um bom ensino está muito dependente de certas qualidades atitudinais do educador.

As investigações levadas a cabo por Bower e Hilgard (1981), mostram que crianças entusiásticas, capazes de concentração e persistência em resumo, crianças motivadas e que focalizam melhor as suas energias (numa demonstração de envolvimento), são aquelas que têm melhor desempenho nos testes de aprendizagem. A aprendizagem profunda ocorre dentro da própria criança

A motivação é um conceito que tem vindo a adquirir um papel relevante na área da educação, destacando-se como determinante do sucesso escolar e como finalidade educativa em si mesmo.

## 2.10. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

A abordagem do tema da motivação, ligado à aprendizagem, é difícil e complexa para os estudiosos que a ela se têm dedicado pelo que, nem sempre são unânimes nas suas concepções, resultando daí uma diversidade de opiniões. É no entanto, sublinhado que a motivação vitaliza e proporciona qualquer tipo de operacionalização.

Nos últimos anos a motivação vem desempenhando um papel cada vez mais importante nas teorias psicológicas. Cada vez mais se foram formulando teorias acerca da motivação sendo que, os conceitos e as hipóteses motivacionais têm constituído uma parte integrante de diversas teorias de aprendizagem e da personalidade (Madesen, 1980).

Motivação, como vocábulo, está relacionado com motivo que deriva do latim *motus*, e quer dizer movimento. É, portanto, aquilo que nos move, que nos leva a realizar algo, que nos leva a agir.

Motivação, como processo, é aquilo que incita a uma conduta, que canaliza uma actividade para um dado sentido. Pode neste sentido, designar-se motivação, tudo o que faz despertar, dirigir e condicionar uma actividade ou uma acção.

Para Lieury e Fenouillet (1997). a motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente.

A importância da motivação tem-se manifestado em todos os campos de actividade e através dela é possível conseguir-se que as crianças encontrem prazer e incentivo para aprender e descobrir.

Vala e Monteiro (1996 citando Murray 1938) no seu estudo sobre a motivação identificam e valorizam a dimensão cognitiva e fazem uma listagem das necessidades humanas (como características da personalidade) através de um instrumento projectivo para avaliação das motivações com o nome de (TAT – Thematic Apperception Test).

Utilizando o teste acima referido McClelland (1961), referido pelos mesmos autores, apresentou três motivos que considerou controladores do comportamento, o motivo de realização (êxito), o de afiliação e por fim o de poder. Estes motivos aglutinavam-se no processo de socialização individual das crianças com base nas variações afectivas (de prazer ou não) que decorriam das aprendizagens.

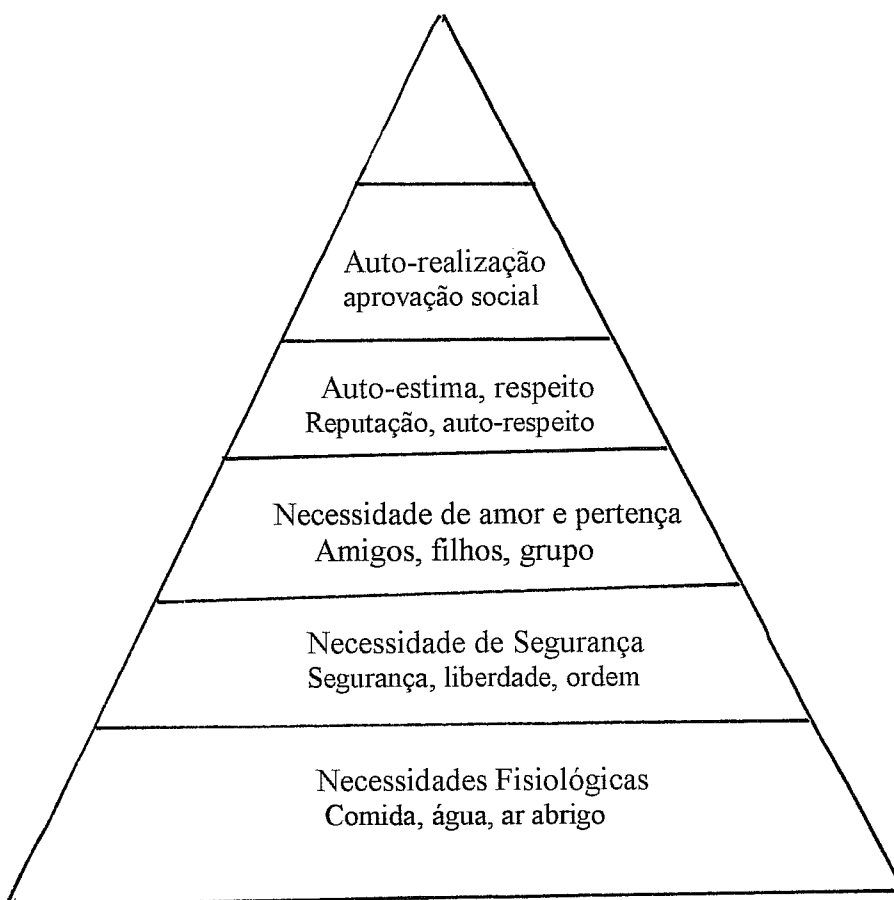
Foram ainda distinguidas duas tendências de encarar motivação: desejo de sucesso e medo do fracasso que teriam efeitos opostos (Weiner, 1984 citando Atkinson, 1964), a primeira seria activada a partir da satisfação intrínseca que predispunha o sujeito a empenhar-se em alcançar o êxito em determinadas situações. O medo de fracasso poderia fazer surgir comportamentos de evitamento da realização da actividade.

Em certas circunstâncias como por exemplo em situações de competição o sujeito não querendo enfrentar o fracasso procura evitá-lo melhorando as suas realizações logo, o medo do fracasso poderá servir ou exercer uma função estimulante.

É a partir do modelo básico do comportamento que as teorias acerca da motivação se podem descrever contudo, só algumas têm um carácter pedagógico

podendo ser aplicadas ao ensino. Assim podemos descrever a Teoria de Maslow (Balancho, 1996), que nos diz que em cada indivíduo existe uma hierarquia de necessidades de carácter biológico, psicológico e social, que pode ser representado em pirâmide (figura 3).

Figura 3 - Hierarquia de necessidades de Malow  
(in Balancho, 1996)



Na base da pirâmide aparecem as necessidades básicas para a sobrevivência humana e no topo encontram-se as necessidades de identidade individual social. Nesta teoria afirma-se que quando uma necessidade não é satisfeita o indivíduo sente-se motivado para a realizar. Quando um nível mais baixo está realizado o indivíduo sente-se motivado para satisfazer os mais altos.

Segundo Jesus (1997), já a Teoria de Woodworth e Maquis considera que a conduta humana é condicionada por três motivos: de natureza orgânica (sede, fome, respiração, sexo), de emergência (respostas imediatas a estímulos súbitos) e finalmente objectivos (relacionamento com o que o rodeia).

Na Teoria de McClelland (Jesus, 1997), os motivos existentes são três: o motivo de sucesso (em competição), motivo de poder (influência sobre o outro) e motivo de afiliação (relação afectiva positiva com outros).

A motivação educativa constitui um conceito vital em qualquer teoria pedagógica, cada vez mais é realçada a sua importância nos diversos contextos escolares, destacando-se como peça fundamental para o sucesso escolar.

Para um educador seria de extremo valor saber que, “em determinadas circunstâncias alguns motivos adquirem predominância sobre outros, de modo a poder orientar o educando para certos objectivos; que certos motivos são mais intensos em indivíduos com determinado tipo de personalidade; que indivíduos diferentes podem realizar a mesma actividade, animados por motivos diferentes” (Campos, 1998, p. 112).

Nem sempre os motivos pelos quais as crianças se empenhavam nas actividades ou projectos foram bem definidas em termos educacionais. Muitas vezes o conceito de motivação foi confundido com outros semelhantes

### 2.10.1. MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO/INCENTIVO/ENTUSIASMO/INTERESSE

Quando à criança é proporcionado um estímulo que lhe interesse ela reage favoravelmente a ele. As coisas que lhe interessam podem ser variadas, mas nem todas têm a força suficiente para a conduzir à acção, pois esta exige um esforço de um motivo determinante da sua vontade. “O interesse mantém a atenção, no sentido do valor que se deseja. O motivo, porém se tem energia suficiente, vence as resistências à execução do acto” (Balanchó,1996, p.21).

A motivação só se completa quando a criança encontra nela uma razão válida e suficiente para o trabalho ou actividade que vai realizar, quando percebe que os seus esforços o conseguem fazer realizar os seus desejos. Na prática existe, muitas vezes, a separação entre o interesse e o motivo: a criança interessa-se bastante por aquilo que lhe está a ser transmitido mas nem sempre esse interesse a leva a empreender a realização da actividade ou tarefa.

Seguindo este raciocínio, considera-se estímulo como sendo algo de natureza psicológica e física que desperta uma reacção mas que é externo a ela, ao contrário do motivo (de natureza psicológica) que participa na mesma.

De acordo com Campos (1998), o incentivo é o alvo na direcção da qual os motivos impelirão o indivíduo a agir, portanto são os objectos condições ou actividades no ambiente, para os quais está dirigida a acção motivada.

O interesse e o motivo são intrínsecos ao indivíduo, enquanto que o estímulo e o incentivo são externos, extrínsecos ao indivíduo. Deste modo se verifica que motivação e incentivação não são sinónimos apesar de serem confundidos (Campos, 1998).

Ainda para o mesmo autor incentivação consiste em proporcionar à criança situações que despertem os motivos para uma aprendizagem. Essas situações propostas pelo educador por forma a incentivar a criança, devem fazer despertar o interesse e a atenção para o que está a ser ensinado criando ao mesmo tempo prazer e desejo de aprender

Por outro lado, motivação é um processo que se produz no interior da criança, que esta mantém e dirige, sendo resultante de motivos que a impelem a agir, com diferentes graus de intensidade e empenho.

Poderemos então concluir que em educação escolar, a motivação é essencialmente intencional e que os motivos são grandes impulsionadores para a realização dos propósitos das crianças (Lieurye Fenouillet, 1997).

Na faixa etária que abrange as crianças da educação pré-escolar e o início da escolaridade obrigatória, estas ainda não apreenderam ou têm a noção do valor das actividades escolares por desconhecerem a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração ou valor importante na vida. Daqui surge a importância de motivar o processo didáctico, apresentando-o como experiência interessante que lhe vá revelando a importância daquilo que ela quer realizar (Katz, 1997).

Ao longo da pesquisa efectuada verificou-se que não existe uma definição clara do conceito “entusiasmo”, sendo no entanto referido como uma qualidade do professor e muitas vezes referenciado por termos de substituição com por exemplo:

Humor, Interesse ou Temperamento (Rodrigues, 1985), ou ainda ser definida como Alegria (Izard, 1994).

Para (Hertz, 1972), um dos meios de sustentar o entusiasmo é variar as actividades e as técnicas proporcionando prazer às crianças e promovendo a criatividade.

Há também quem considere que o entusiasmo é uma das poucas características do ensino que ajuda o aluno a obter êxito (Gage, 1972). Alguns estudiosos aceitam que o entusiasmo é um factor relevante no processo ensino – aprendizagem e que existe uma correlação significativa e consistente entre o comportamento dos professores e o rendimento dos alunos (Campos, 1998).

Alguns dos autores entendem entusiasmo como uma das poucas características do ensino que se pode identificar como importante para ajudar os alunos a obter êxito, (Gage, 1972). Para outros, como por exemplo Ventura (1988), o entusiasmo do professor sobre a matéria, o aluno e o acto de ensinar, proporciona um importante veículo para se comunicar muitas mensagens previamente previstas.

Outro termo de substituição de motivação tem sido o da emoção. A emoção tem probabilidade de ser despertada por qualquer coisa que incentive ou ameace os seus motivos e planos; qualquer coisa que obstrua ou promova actividades que ela deseja levar a cabo ou qualquer coisa que ajude ou entrave as suas esperanças e aspirações.

Uma das predisposições importantes que preocupam os educadores é o interesse ou a capacidade da criança se empenhar numa actividade ou preocupação exterior sem esperar nada em troca (recompensas ou críticas), (Katz, 1997).

Campos (1998), refere que Horne define o interesse como atracção emotiva exercida por um objecto ideal, ou actual, sobre a individualidade consciente

Esta tendência para a criança se absorver numa actividade e a desenvolver durante um certo espaço de tempo é por vezes denominada por motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Morgan, 1987)

## 2.11 – MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

Tal como nos é referido por Katz (1997) e Balancho (1996), podemos examinar a natureza da motivação das crianças: alguns mostrarão prontidão em trabalharem para poderem receberem recompensas prémios ou incentivos (motivação extrínseca) ou podem trabalhar porque sentem interesse (curiosidade, necessidade) no que fazem e no que as actividades proporcionam (motivação intrínseca).

Vários autores abordaram esta dicotomia de diversas formas, assim, para Harter (1980), Pittman e Boggiano (1992), a motivação intrínseca para a aprendizagem é mais natural e faz parte integrante da criança enquanto que a motivação extrínseca é orientada por factores externos à criança normalmente pressões dos pais ou professores.

Ainda estes dois últimos autores citando Kruglanski (1975), afirmam que um sujeito pode realizar uma tarefa somente para satisfazer a sua curiosidade ou para poder alcançar um objectivo. Deste modo as actividades são intrínsecamente motivadas e constituem um fim em si mesmas. Por outro lado e contrariamente ao acima referido se as actividades forem efectuadas para a partir delas se obterem

recompensas ou reconhecimento estas constituem um meio para atingir os fins e são deste modo, extrinsecamente motivadas.

Na mesma linha de pensamento também Daniel e Esse (1980), nos sugeriam que a motivação intrínseca é aquela em que não é recebida nenhuma recompensa excepto a do prazer de envolvimento na actividade em si e motivação extrínseca implica esse mesmo envolvimento mas determinado pelas recompensas que serão recebidas.

Para Lemos (1993), a motivação intrínseca baseia-se num sistema motivacional em que o sujeito age pelo valor que acha que a actividade tem em si mesma e onde o seu comportamento não é influenciado pela valorização de factores externos à actividade.

Mais recentemente e sobre esta problemática Lieury e Fenouillet (1997), dizem-nos que a motivação intrínseca constitui para o sujeito uma busca de actividade pelo interesse que ela oferece por si própria. Na motivação extrínseca está reunida um conjunto de motivações que são controladas pelos incentivos, prémios ou classificações escolares.

Vários autores entre os quais destacamos Harter (1980) e Deci e Ryan (1985), têm considerado que em determinadas condições os sistemas motivacionais extrínsecos podem ser encarados como intrínsecos e levar o sujeito a comportamentos muito próximos de uma motivação intrínseca.. Estes autores descrevem o processo a que denominaram de processo de “internalização”, isto é, o modo como certos comportamentos extrinsecamente motivados se tornam intrinsecamente motivados. Com este processo existem possibilidades dos dois comportamentos motivacionais se interseccionarem.

Ainda de acordo com Harter (1980), é possível que embora uma criança esteja intrinsecamente motivada, isto é, que sinta curiosidade e goste da actividade necessite também da aprovação como um incentivo para a aprendizagem por parte do educador de modo a ter como que uma confirmação (externa) da sua própria competência.

Do mesmo modo se pode referir que em determinadas situações as crianças auto-regulam as suas realizações através das internalizações que efectuam através de recompensas externas tal como nos é referido por Deci e Ryan (1985).

As recompensas externas quando encaradas como reforços positivos podem assumir duas funções, a informativa e a motivacional podendo esta última adquirir a forma de incentivo ou ter função afectiva (Harter, 1980), o que muitas vezes acontece em ambiente de jardim de infância.

Assim estas funções funcionam como processos de internalização ao modificarem a orientação da criança de extrínseca para intrínseca. A partir deste incentivos tornados intrínsecos a criança interioriza os objectivos a atingir e o que é importante conseguir. Ainda partindo das informações externas que lhes são comunicadas a criança avalia a sua realização interiorizando os critérios de sucesso.

Seguindo o raciocínio desta autora, concluímos que quanto à função informativa, a criança para realizar a tarefa pode necessitar de recompensa ou incentivo mas que ao internalizar esta função a actividade passa a ter interesse (intrínseco) para ela e a ser-lhe agradável. No que diz respeito à segunda função, ou seja a afectiva, a criança começa por ficar contente e por gostar da aprovação dos outros mas progressivamente essa satisfação vai sendo transferida para eficácia pessoal.

Ainda segundo Harter (1980), deve ter-se em conta estas duas funções (informativa e motivacional) para análise da orientação (intrínseca ou extrínseca) da criança pois esta pode estar simultaneamente interessada na actividade que realiza mas também estar dependente de factores externos para poder definir o que é realmente importante avaliar o seu sucesso.

Chandler e Connell (1987), utilizaram o mesmo termo que os autores anteriormente citados mas para se referirem a comportamentos tidos por crianças que não estão realmente empenhadas ou a sentir prazer na tarefa desempenhada mas que a realizam porque lhes foi ensinada e porque é isso que se espera delas.

Apesar do seu conceito de internalização ser um pouco diferente deste, Harter (1980), distingue dois tipos de comportamentos nas crianças: aquelas que estão intrínsecamente motivadas envolvem-se nas actividades pelo interesse, curiosidade e prazer que delas retira; por outro lado, as crianças que internalizaram a motivação realizam as tarefas porque sabem que é importante realiza-las e porque essa realização lhes pode trazer benefícios futuros.

Alguns autores sugeriram que com a idade haveria um aumento da motivação internalizada em detrimento da motivação extrínseca (Chandler e Connell, 1987), assim as crianças mais novas seriam mais motivadas extrinsecamente e à medida que iam crescendo mais internalizavam a motivação.

Vários factores podem ser considerados para uma maior ou menor motivação, assim, Serra (1988, p. 101), diz-nos que “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a essa, forma de si” perspectivando a sua construção no exterior, ressalta o peso do outro, a noção de competência em situações específicas, o confronto com os membros do seu grupo com os quais se identifica, bem como a avaliação dos comportamentos segundo valores vinculados por grupos normativos.

Todos estes valores se conjugam para a construção de um auto-conceito positivo ou negativo, tendo como seus constituintes as auto-imagens e particularmente a auto-estima.

“A criança não tem à nascença, uma imagem já feita sobre si própria. Adquire-a através da experiência e, sobretudo da observação das reacções dos outros à sua pessoa, das opiniões que ouve” (Correia, 1994, p.45). O auto-conceito tal como as restantes dimensões do sujeito modificam-se com o seu desenvolvimento.

As conclusões dos trabalhos de Harter, citados por Mata e Peixoto (1993), evidenciam que entre 4 e os 7 anos ainda as crianças não concretizam julgamentos sobre o seu autovalor mas desenvolvem já sentimentos sobre o seu valor como pessoas, constatando-se mesmo, que tendem a exorbitar as suas competências.

A partir dos 8 anos são capazes de exprimir julgamentos sobre o seu valor global e diferenciar domínios específicos que até aqui não estariam muito nítidos como a competência escolar e a aceitação social.

Se o desenvolvimento e os diferentes domínios do auto-conceito estão associados, a relevância a eles atribuída dependerá contudo, não apenas do factor idade da criança mas também da sua personalidade e das experiências que o seu meio lhe tenha ou venha a proporcionar.

O auto-conceito da criança reflecte as atitudes dos outros para com ela. Se o educador tem atitudes desfavoráveis para com a criança esta incorpora-as e começa a agir em conformidade com as expectativas do educador que por sua vez se reforçam por este comportamento por parte da criança. ( Navarro citado por Burns, 1988).

Os trabalhos de Davie, Butler, Goldstein (1972), citados por Burns (1988), associaram auto-estima e origem social. Os seus resultados concluíram uma maior

incidência de características de personalidade associadas com a baixa auto-estima, como sejam a depressão e a agressão nas crianças oriundas de meios mais pobres.

Por outro lado em certas áreas da competência académica as crianças provenientes das classes mais desfavorecidas apresentariam uma performance mais pobre que as crianças oriundas da classe média.

No entanto Mata e Peixoto (1993, p.412), sugerem que os resultados obtidos podem ser interpretados como “reflexo da ampliação das diferenças culturais exercidas pela escola”.

Purkey (1970), citado por Õnate (1989), evidenciou também como factores promotores de desenvolvimento de auto-imagens favoráveis as expectativas elevadas por parte dos pais e educadores, a liberdade de eleição do que é significativo para a criança, o respeito analisado em termos de que a criança necessita que a considerem como alguém precioso, o afecto, a existência de regras consistentes e claramente definidas e o proporcionar-se uma atmosfera de êxito.

Já estudado por vários outros autores (Blumenfeld, 1992), sabe-se que a motivação para a realização de actividade é influenciada pela práticas educativas adoptadas e exercidas por professores e educadores ao criarem ambientes de ensino aprendizagem propícios, pela forma como distribuem as tarefas, estruturam o material e a sala e finalmente pela forma como exercem autoridade e avaliam as crianças.

Numa sala de aula as crianças encontram-se numa situação em que é facilitada a comparação a vários níveis assim, cada criança vai situando a sua realização em comparação com as dos colegas. Alguns autores (Schunk, 1985 referido por Lemos, 1993), referem-nos que essas comparações podem ser factor de

diminuição da percepção de auto competências logo, da motivação para a aprendizagem.

Porém outros autores com o próprio Lemos (1993), acreditam que essa comparação pode em certas crianças exercer um efeito positivo na auto-eficácia, dependendo tudo da situação em que ocorre e principalmente das características da criança que compara e das características daquelas com quem se compara.

Realizado por Stipek, Feiler e Daniels, (1995), foi feito um estudo sobre a implicação de diferentes currículos na realização de tarefas e motivação para a aprendizagem em crianças pequenas.

Neste estudo foram comparadas, quanto à realização de tarefas de perícia (letras/números) e quanto a uma série de variáveis de motivação, crianças frequentadoras de currículo directivo e de currículo mais centrado nelas. O estudo incluiu 227 crianças, pobres de estratos minoritários e também de classe média com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

As crianças de currículos mais rígidos obtiveram pontuações altas nos itens respeitantes às letras mas não aos números. Este currículo foi associado a valores baixos em quase todas as medidas de motivação. Comparado com as crianças frequentadoras de currículos mais centrados nelas verificou-se que as primeiras têm tendência a valorizarem-se menos quanto às suas habilidades bem como apresentam menores expectativas de sucesso nas suas tarefas.

As crianças frequentadoras de um currículo mais estruturado mostram-se mais dependentes da aprovação ou permissão do adulto e evidenciam menos orgulho no cumprimento de tarefas. Estas crianças também se afligem mais na e com a escola. Este estudo revelou os mesmos resultados independentemente do estatuto sócio-económico das crianças.

Alguns autores argumentam que o ensino mais estruturado e controlado pelo professor infantiliza, nas crianças pequenas, um interesse intrínseco para a aprendizagem (Katz, 1993), as suas percepções para a competência (Kamii, 1996 Katz e Chard, 1997), bem como a sua vontade para correr riscos académicos.

### III – PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E HIPÓTESES

#### 3.1. PROBLEMÁTICA

Entre os factores que têm constituído o contexto de mudança educativa merecem referência alguns que estão na origem da emergência de um novo conceito de escola e que se prendem com a revalorização do indivíduo.

A preocupação de alargar as condições de acesso e de sucesso na educação têm contribuído para descentrar do seu objectivo tradicional, o debate sobre as diferenças entre os alunos – o indivíduo, as suas diferenças inatas e o seu enquadramento sócio-familiar – para se focar na própria escola, cada vez mais considerada unidade crítica do sistema.

Foram entendidas como escolas eficazes ou com qualidade aquelas com elevado índice de realização académico, aquelas que se baseavam nos resultados das crianças. Qualidade não é definível mas segundo alguns autores quando existe é visível, imprime marca original às realizações que a possuem e torna-se parte da sua imagem exterior, da sua identidade organizacional (Bérnard, 1977).

A partir de uma análise da importância das aprendizagens em educação pré-escolar de qualidade concluiu-se que esta produz efeitos positivos sob o ponto de vista social e educacional em todas as crianças (Ball citada por Nabuco, 1997).

Vários estudos longitudinais efectuados nos Estados Unidos em crianças de meios sociais economicamente desfavorecidos (Meyer, Gersten, Gurtkin, 1983; Miller, Bizzel, 1983; Schweinhart, Weikart, 1996 citados por Nabuco (1990)

comprovam a importância da frequência de programas ao nível da educação pré-escolar.

Nestes estudos verificou-se que numa primeira etapa os principais benefícios foram encontrados ao nível da auto-estima, comportamento social e motivação para os estudos e a longo prazo melhor aproveitamento na escola, menor delinquência, permanência no emprego.

Tendo em conta que segundo os estudos efectuados por Lazar e Darlington (1982), citados por Nabuco (1990), as crianças frequentadoras de educação pré-escolar são beneficiadas na competência escolar e nas atitudes face a elas próprias e a escola.

Esta autora realizou em Londres um primeiro estudo sobre a problemática da transição da Educação Pré-Escolar para o ensino primário.

Algumas conclusões deste estudo referem que existe uma descontinuidade nos comportamentos das crianças quando da transição de um nível para o outro; que o processo educativo exige continuidade; que a formação contínua deve ser feita em conjunto; que os pais devem ser envolvidos no processo educativo e finalmente que na formação inicial dos docentes deva ser reflectido o que se entende por “continuidade”.

Ainda sobre a transição entre Pré-escolar e Ensino Básico foi divulgado por Cleave, Jowett e Bate (1992), um estudo longitudinal (com 36 crianças), onde se concluiu das diferenças de comportamento, sendo de realçar as diferentes escolhas de actividades. Enquanto no jardim de infância as crianças são livres nas escolhas das suas actividades quando passam para o 1º ciclo essas escolhas são feitas pelos professores.

Outra das grandes diferenças encontradas neste estudo foi a que se refere ao tempo passado “à espera” que é substancialmente maior no ensino básico.

“Estratégias Facilitadoras da Articulação Jardim de Infância – 1º Ano da Escolaridade”, foi um estudo efectuado por Martins e Camilo (1994), com professoras e educadoras que não tinham experiência de trabalho em comum e leccionavam em escolas com os dois níveis de ensino incorporados.

As conclusões deste estudo referem a importância da articulação entre os dois níveis e da troca da experiências entre os seus profissionais bem como a importância da implicação dos pais no processo educativo.

A partir de alguns estudos, Stipek e outros (1995), verificaram que as crianças que frequentam estabelecimentos de educação o pré-escolar são sujeitas a programas muito estruturados, muito orientados para as competências básicas sendo estas niveladas por um nível que a autora considera baixo.

Num trabalho realizado por Stipek, Feiler e Daniels (1995), foi feito um estudo sobre a implicação de diferentes currículos na realização de tarefas e motivação para a aprendizagem em crianças pequenas.

Segundo a mesma autora, os programas centrados no desenvolvimento da criança são mais facilitadores do que aqueles centrados nas competências básicas, sendo estes, muitas vezes causadores de angústia e stress por parte das crianças.

Em Portugal realizou-se uma investigação comparativa entre três currículos (Higt-Scope, João de Deus e Movimento da Escola Moderna), através do estudo das vivências das crianças na sala de actividades com os seus educadores e pares no último ano de permanência no jardim de infância (Nabuco, 1997) em que se concluiu existirem diferenças significativas entre o currículo mais dirigido e estruturado (João de Deus) e os outros dois mais centrados na criança.

Assim o Movimento da Escola Moderna (MEM), encoraja as actividades de expressão plástica e dá mais tempo à actividade de recordar, enquanto que o Higt-Scope encoraja actividades de tipo científico, resolução de problemas e ainda

actividades de jogo simbólica. O currículo João de Deus destaca-se por dedicar mais tempo à leitura, escrita e matemática e por permitir mais livre escolha das actividades por parte das crianças.

Sabendo que em Portugal existe uma heterogeneidade de práticas educativas que dependem da formação inicial e contínua das educadoras, o que consideramos importante não será bem a qualidade das escolas nos seus pressupostos clássicos, mas sim o currículo adoptado por cada escola ou educadora e de como este é motivador ou não para novas aprendizagens nomeadamente às que as crianças irão efectuar no 1º ciclo.

No estudo levado a cabo por Mata e Peixoto (1993), onde se procura saber quais os efeitos da idade, sexo e nível sócio-económico no auto-conceito os resultados mostram uma influência da variável idade no auto-conceito nomeadamente para as crianças de 5/6 anos verificando que têm um auto-conceito muito elevado e pouco diferenciado

Não existindo muita investigação ao nível de crianças tão pequenas (5/6 anos), e procurando ir ao encontro das preocupações de muitos dos profissionais de educação de infância as questões formuladas resultam, também, da pouca sensibilização existente no nosso país, na formação de educadores quanto à promoção do desenvolvimento do pensamento crítico bem como o despertar para novos conceitos e estratégias como seja a motivação.

Proposemo-nos a partir do estudo levados a cabo por Stipek, (1997), e aplicando as suas Provas de Motivação tentar responder a algumas questões que nos parecem pertinentes:

### 3.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Através de um estudo exploratório pretendemos verificar se a motivação para a aprendizagem está directamente relacionada com o currículo seguido por crianças no âmbito do jardim de infância.

Q (1) – Será que um currículo que promove essencialmente o trabalho muito estruturado e que é directivo é igualmente promotor de motivação para a aprendizagem como um currículo centrado na crianças e menos estruturado?

Q (2) – Será que a idade de entrada para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico influencia motivação para a aprendizagem? .

### 3.3. HIPÓTESES

A partir das duas grandes questões e dos estudos referenciados anteriormente poderemos então formular as seguintes hipóteses:

H (1) – Esperamos encontrar diferentes níveis de motivação das crianças para a aprendizagem em função dos currículos: São as crianças que frequentem um currículo centrado nelas as que apresentem indicadores de maior motivação.

H (2) – Esperamos encontrar diferenças nas crianças que entram para o 1º ciclo com 6/7 anos face às crianças de 5/6 anos: São as crianças que entram no 1º ciclo com 6/7 anos que apresentam níveis de motivação maiores.

H (3) – Esperamos que haja uma relação entre currículo e idades das crianças:

H (3.1) - São as crianças mais novas e as que frequentam um currículo muito estruturado e orientado as que têm níveis de motivação mais baixos;

H (3.2) - São as crianças mais velhas e as de currículo centrado na criança que apresentam níveis de motivação mais alto.

Passaremos a descrever as condições de realização das Provas de Motivação aplicados às crianças e que são o suporte deste projecto. Iremos também descrever a amostra utilizada, o instrumento e o procedimento de recolha de dados.

---

## IV – METODOLOGIA

Passaremos a descrever as condições de realização das Provas de Motivação aplicados às crianças e que são o suporte deste projecto. Iremos também descrever a amostra utilizada, o instrumento e o procedimento de recolha de dados

Com este estudo temos como objectivo comparar os níveis de motivação para a aprendizagem em crianças que frequentam diferentes currículos e que ingressaram na escolaridade obrigatória com os 6 anos já feitos ou não.

### 4.1- A AMOSTRA

Tratando-se de um estudo exploratório e para efeitos de validação estatística assentámos que a amostra a recolher, não deveria ser inferior a 35 crianças. Assim, foram aplicadas as provas, a um total de 40 crianças, pertencentes a quatro escolas diferentes sendo três das escolas (A, B e C) de ensino particular e a quarta (D) do ensino público.

Na primeira (A) e na última (D), as crianças frequentaram jardins de infância onde lhes foi ministrado um currículo mais flexível. As crianças da segunda e terceira escolas (B e C) tiveram um currículo mais cognitivo e virado para as aprendizagens.

Quadro 1 - Representação da amostra do estudo

	ESCOLA A E D		ESCOLA B E C (ESTRUTURADO)	
	5 anos	6 anos	5 anos	6 anos
Rapaz	5	5	5	5
Rapariga	5	5	5	5
Total	20		20	

Todas as crianças observadas tinham frequentado o jardim de infância no ano lectivo anterior. As crianças pertencem a uma classe socio-económica média/alta. A média de idades das crianças frequentadoras das escolas A e D de currículo mais centrados na criança (1) é de 5 anos 10 meses e de 6 anos 5 meses, a média de idades das crianças frequentadoras das escolas B e C (currículo estruturado - 2) é de 5 anos 10 meses e de 6 anos 1 mês.

As crianças da amostra têm como variáveis comuns:

- a frequência de jardim de infância no ano anterior a serem sujeitas às Provas de Motivação;
- o nível sócio-económico;
- o numero de educadores que teve;
- a nacionalidade Portuguesa (pais e crianças);

A amostra não é representativa da população escolar existente no país pois não foram utilizados quaisquer processos probabilísticos na sua recolha.

A escolha das escolas baseou-se nos critérios já enunciados: as crianças que os frequentam pertencerem a um grupo sócio-económico considerado alto e que no jardim de infância tenham tido currículos mais cognitivistas ou mais flexíveis.

## 4.2. PROCEDIMENTOS

As Provas foram aplicadas no início do ano lectivo em que nos encontramos (2000/2001), decorrendo em dias seguidos, individualmente, em salas disponibilizadas para o efeito e aplicadas sempre pela mesma pessoa

Numa primeira fase era feito um acolhimento para que a criança não se sentisse constrangida nem posta à prova;

*“Olá, então tu é que és a/ o..... ? O meu nome é Helena.”*

*“Já andas nesta escola há muito tempo? Como se chamava a outra tua escola? Em qual havia mais meninos? Brincas muito?”*

*Sabes porque é que a tua professora te pediu para vires ter comigo? Vou explicar-te, estou aqui para que me ajudes a fazer uns jogos. Queres fazê-los comigo?”*

Se a resposta da criança fosse afirmativa passavam-se a explicar os jogos um a um à medida que fossem realizados.

## 4.3. INSTRUMENTOS

Devido à inexistência de provas que permitam “medir” a motivação para a aprendizagem em crianças desta faixa etária, baseamo-nos nas Provas de Motivação utilizadas por Deborah Stipeck nos seus estudos sobre esta temática (Stipeck, 1997).

Para que a linguagem e as provas pudessem ser niveladas e percebidas pela população infantil a que se destinavam optou-se por se realizar um pré-teste.

Neste foram sujeitos às Provas 10 crianças, tendo 5 delas já completado os 6 anos e as restantes ainda com 5 anos. Todas tinham frequentado jardim de infância no ano anterior mas não houve a preocupação de se saber qual o currículo ministrado. Como resultado da aplicação das Provas neste pré-teste e verificadas as dificuldades sentidas pelas crianças estas sofreram alguns ajustamentos que serão referenciados quando se proceder à explicação de cada uma das provas ou jogos

#### 4.3.1. PROVAS DE MOTIVAÇÃO E SUA CLASSIFICAÇÃO

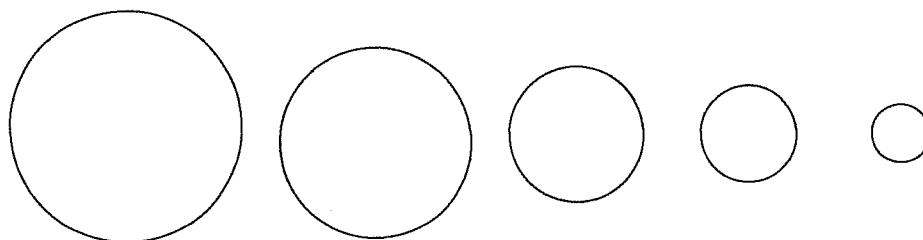
Estas provas são um instrumento que não é considerado um teste no sentido clássico do termo, podendo pois, ser designado por um conjunto de actividades divertidas. As provas dividem-se em várias categorias que passamos a expôr:

##### 1- PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS

É uma subescala de medição de Young Children's Feelings About School (FAS ) adaptada pela autora para os seus estudos (Stipeck et al.,1995), e serve para avaliar por parte das crianças da percepção das suas competências.

Nesta subescala houve uma mudança provocada pela realização do pré-teste, isto é, optou-se por se dividir em duas partes: a percepção de competências que as crianças tinham dos seus colegas e a percepção das suas próprias competências.

“Vamos então começar a jogar, vou colocar em cima da mesa cinco círculos azuis.



*Conta-os lá. Eles são todos do mesmo tamanho? Acertaste, têm todos tamanhos diferentes. Agora para este jogo ser mais divertido existe uma regra: eu vou fazendo perguntas mas tu não podes falar comigo. Sabes como podes responder? Então fazemos assim o círculo grande (aponta-se) quer dizer muito esperto; o outro logo a seguir (aponta-se) quer dizer esperto; este (aponta-se) quer dizer pouco esperto; este (aponta-se) quer dizer que é pouquinho esperto e o mais pequenino de todos (aponta-se) quer dizer que não é mesmo nada esperto, percebeste? Então diz lá tu sozinho/a o que querem dizer cada um dos círculos.”*

Depois das crianças repetirem as regras e os significados de cada um dos círculos passava-se então, às perguntas:

- a) de que modo os colegas são espertos:
- b) de que modo (como) os colegas são bons a trabalhar com números;
- c) de que modo (como) os colegas são bons a trabalhar com letras ;

d) de que modo (como) os colegas são bons a trabalhar com pinturas ;

As crianças respondiam apontando para círculos de cinco diâmetros diferentes (do maior ao mais pequeno) e que representavam os seus sentimentos em relação às competências dos colegas.

As crianças mostraram na sua maioria muita dificuldade em percepcionarem as competências dos colegas. Associavam quase sempre a pergunta a algum colega que gostavam mais ou menos para conseguiram reesponder.

*“Eu acho que é este (apontava para o círculo maior) porque a Joana sabe muito”*

*“Sim, a Joana sabe muito mas eu quero saber os meninos todos a tua turma , como pensas que são a trabalhar com...”*

*“Alguns são mais ou menos mas a Joana é assim (e tornava a apontar para o círculo grande”*

Perante esta dificuldade inesperada pois não foi colocada no pré-teste optou-se por não se dar seguimento em termos de valores aos resultados das percepções dos outros.

Continuando na mesma linha de acção e utilizando os mesmos círculos passava-se a uma fase em que se faziam as mesmas perguntas mas dirigidas à própria criança.

*“Agora que já me disseste o que pensavas dos colegas vais dizer-me o que achas de ti, está bem? Então vou fazer-te as perguntas e tu respondes a apontar para os círculo que achares que está mais certo. Pronto/a? ”*

As perguntas eram as mesmas mas centradas na própria criança

- e) de que modo tu és esperto
- f) de que modo (como) tu és bom a trabalhar com números;
- g) de que modo (como) tu és bom a trabalhar com letras ;
- h) de que modo (como) tu és bom a trabalhar com pinturas

Utilizando ainda estes círculos e por uma questão de facilidade de compreensão por parte da criança como ficou demonstrado através do pré-teste foram incluídas as duas últimas perguntas da subescala “Atitude face à Escola” e que são respectivamente:

- mostra como a professora gosta de ti;
- mostra com a tua professora é simpática

## 2 - ATITUDE FACE À ESCOLA

Usando a subescala de FAS, e seguindo o trabalho de Stipeck as crianças deveriam responder às perguntas formuladas, apontando para um dos cinco círculos (todos do mesmo tamanho) que representam caras que vão da mais alegre à mais triste



Para esta subescala a estratégia adoptada foi semelhante à anterior, isto é, foram dispostas em cima da mesa, lado a lado, cada um dos cinco círculos representando caras.

*“Agora vamos fazer outro jogo e desta vez também não podes falar, só podes apontar. Sabes o que querem dizer estas caras? Aponta e vai dizendo...”*

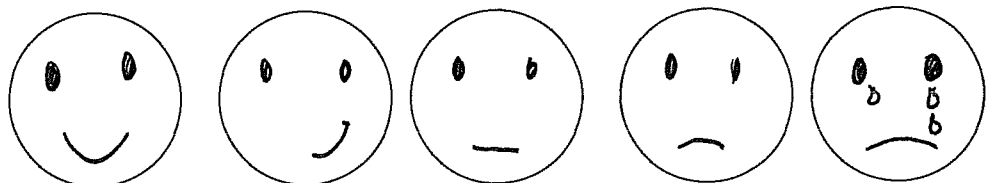
*A criança vai apontando e dizendo: muito contente, contente, nem contente nem triste (assim-assim), triste e muito triste”*

*“Muito bem, agora eu faço perguntas, tu pensas e depois respondes, pronto/a?”*

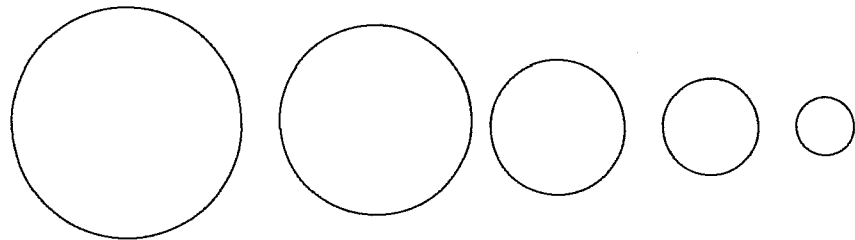
As perguntas desta subescala eram as seguintes:

- a) mostra como gostas da tua professora;
- b) mostra como gostas de ir à escola;
- c) mostra como gostas das actividades (coisas) que fazes na escola;
- d) mostra como a professora gosta de ti;
- e) mostra como a tua professora é simpática.

Ainda nas provas de Stipeck as duas ultimas perguntas (d e e) seriam respondidas com as crianças a apontarem para círculos a que corresponderiam caras de “professores”.



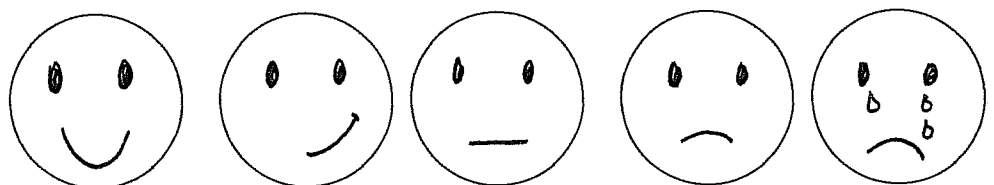
No entanto, após ter sido feito o pré-teste verificamos que as crianças compreendiam melhor e respondiam mais facilmente quando lhes era pedido para apontarem para os círculos utilizados na subescala anterior.



Assim ao ser aplicada a Prova na sua versão final, as perguntas desta subescala são respondidas com já foi explicado, apontando para um dos cinco círculos de diferentes diâmetros utilizados na subescala anterior.

### 3 – EMOÇÕES

Com esta subescala dá-se oportunidade às crianças de exprimirem as suas emoções e preocupações face à escola. Nesta fase, tal com na anterior, foi pedido às crianças que respondessem apontando para círculos representando caras que indicariam emoções representando do mais alegre ao mais triste. Optou-se por se estilizarem e estandarizarem-se as caras de modo a facilitar a compreensão das crianças



*“Ainda te lembras do que queria dizer cada uma das caras? Então diz lá e aponta ao mesmo tempo.*

*E quais são as regras para este jogo? Muito bem, são as mesmas que no jogo que fizemos à bocado: não podes falar, só podes apontar. Podemos começar?”*

Tendo já conhecimento das regras e do significado das imagens passava-se à formulação das perguntas.

Nesta subescala de emoções as perguntas feitas foram as seguintes:

- a) mostra com te sentes quando fazes as coisas certas na escola;
- b) mostra como te sentes quando fazes as coisas erradas;
- c) mostra com te sentes quando a professora se zanga contigo;
- d) mostra com te sentes quando te metes em problemas (sarilhos) com os teus colegas.

Nesta subescala houve crianças ao lhes ser colocada a pergunta *“Mostra como te sentes quando fazes as coisas erradas”* respondiam

*“Eu nunca faço coisas erradas!”*

Então era-lhes dito: *“Pensa bem. Nunca, nunca fazes coisas erradas?”*

Se a criança dizia que sim tornava-se a fazer a pergunta e prosseguia-se o jogo, se continuava a afirmar que não, optava-se por outra estratégia

*”Então vamos fazer de conta, imagina que fazias alguma coisa mal, como é que te irias sentir?”*

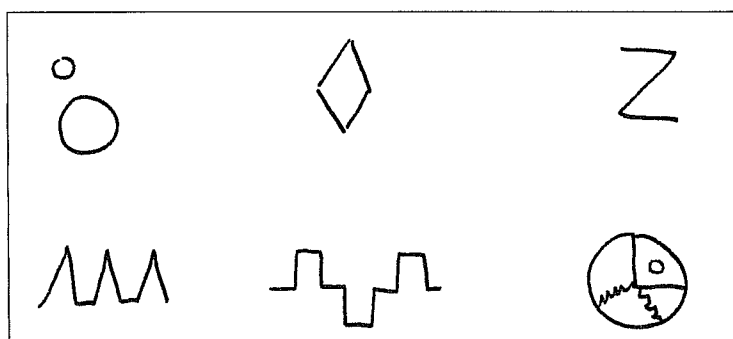
Normalmente quem tinha uma reacção negativa na pergunta anterior também na pergunta *“mostra como te sentes quando a professora se zanga contigo”*, continuava a afirmar que a professora nunca se zangava com ela/e. Então fazia-se o

mesmo tipo de raciocínio “*Pensa bem, nunca, mas nunca se zangou contigo?*” ou “*Faz de conta que ela se zangava, como é te sentirias?*”

#### 4 – EXPECTATIVA DE SUCESSO

Nesta subescala são pedidas para serem realizadas duas tarefas. Estas tarefas foram copiadas por Sipeck dos trabalhos de Randall e Linn (1989) e constam de seis labirintos que vão do mais fácil ao mais difícil e de seis desenhos que vão do mais simples ao mais complexo.

Os desenhos a escolher estavam representados da seguinte forma e marcados de 1 a 6 do mais fácil para o mais difícil:



Os labirintos e os desenhos são expostos por ordem de dificuldade e de modo a criança os possa comparar, depois é-lhe pedido que escolha o mais difícil que consiga fazer (no caso dos labirintos) ou copiar (no caso dos desenhos).

*“O que estás a ver nestas folhas?” – labirintos. “Já alguma vez fizeste labirintos? Nestes o que é que tens de fazer?”*

*“De ajudar a lagartinha a encontrar a maçã.”*

*“Muito bem. Agora olha para todos os labirintos e diz-me se são todos iguais. Não são, um é muito fácil e o último mais complicado. Olha para eles e pensa bem, qual é o mais difícil que tu achas que consegues fazer?”*

A criança escolhe um deles e tenta fazê-lo. Mesmo que não o consiga ou para o concluir sejam precisas várias tentativas é sempre elogiada.

*“Mas que bem, sim senhor, conseguiste que a lagartinha chegasse à maçã. Parabéns!”*

O mesmo procedimento era utilizado para com os desenhos.

Não foram precisos ajustes depois de se ter realizado o pré-teste.

## 5 – PREFERÊNCIA PELO DESAFIO

Nas Provas utilizadas por Stipeck e nesta subescala, as crianças mais pequenas era pedido que escolhessem seis cartas com dez filas de objectos e às crianças com alguma experiência de somas era pedido que escolhessem cartas que somassem grupos de dez objectos.

Nos dois casos, da primeira à última fila, haveria mais objectos indicando maior nível de dificuldade. Primeiro mostrar-se-ia a primeira carta e a criança teria de dizer ao experimentador se ele tinha o numero que ela “pensava” que era. Depois perguntar-se-lhe-ia se gostaria que

- a) fosse um numero que ela conseguia contar;
- b) um numero mais baixo (mais fácil) do que ela pensava que era capaz;
- c) um número mais alto (mais difícil) do que ela pensava que fosse capaz.

Presumindo que a criança escolheria esta última hipótese, isso reflectiria uma grande preferência pelo desafio.

Num segunda fase desta subescala pedir-se-ia às crianças que contassem os objectos da terceira fila a seguir, por um processo de indução criaria nas crianças uma motivação ou desmotivação para uma contagem superior ou inferior de objectos nas cartas.

Durante o pré-teste e seguindo a prova tal com foi elaborada por Stipeck verificou-se grande confusão por parte das crianças e a não perceptibilidade dos objectivos. Após várias experiências optou-se por se mudar o jogo passando este a ter só duas cartas com dez filas de objectos todos iguais que iam aumentando de fila para fila. Assim a primeira fila teria um objecto e a ultima teria dez

Foi pedido às crianças que contassem a fila cinco da primeira carta e depois na segunda carta escolhessem “a fila” mais difícil que conseguissem contar.

*“O que é que tenho na mão? Muito bem, duas cartas. E o que têm elas desenhado? Tartarugas. Achas que consegues contá-las? Então vamos experimentar. Nesta carta contas as tartarugas desta fila (Quinta fila – cinco tartarugas) Muito bem. Agora desta outra carta vais escolher uma fila que aches que não consegues contar.”*

## 6 – DEPENDÊNCIA

Nesta subescala existem duas tarefas de medição de “copiar quem dirige” e que foram copiados por Stipeck dos trabalhos de Ternure e Zigler (1964) e que constam no seguinte: na primeira tarefa o experimentador e a criança sentam-se lado a lado tendo à sua frente papel branco e lápis de côr. O experimentador explica que irá fazer um desenho e dar-lhe um nome, explicará também, que a criança poderá usar as cores que quiser para fazer o seu desenho. Depois da criança acabar o seu desenho o experimentador perguntar-lhe-à que nome lhe deu.

Na segunda tarefa tanto o experimentador como a criança terão de fazer um mesmo puzzle ao mesmo tempo. Na a execução desta tarefa existem três pontos que o experimentador deve ter em conta:

- 1) se a criança utiliza as mesmas peças e cores iguais às suas;
- 2) o numero de vezes que a criança lhe pede opinião, permissão ou aprovação para o que está a fazer;
- 3) o numero de vezes que olha para a tarefa do experimentador.

Estas tarefas foram testadas tal como nos é referido por Stipeck mas verificou-se que as crianças não conseguiam perceber o que se lhes tinha pedido. Para além de demorarem muito tempo com a primeira tarefa ficavam desmotivadas para a realização da segunda.

A partir da ultima subescala (preferência pelo desafio), começavam a evidenciar sinais de cansaço e desmotivação,. Assim, para a prova final, optou-se apenas pela realização da última tarefa, isto é, pela execução de um puzzle de 9 peças, onde o experimentador só teria de verificar quantas vezes a criança olharia para o que ela estava a fazer.

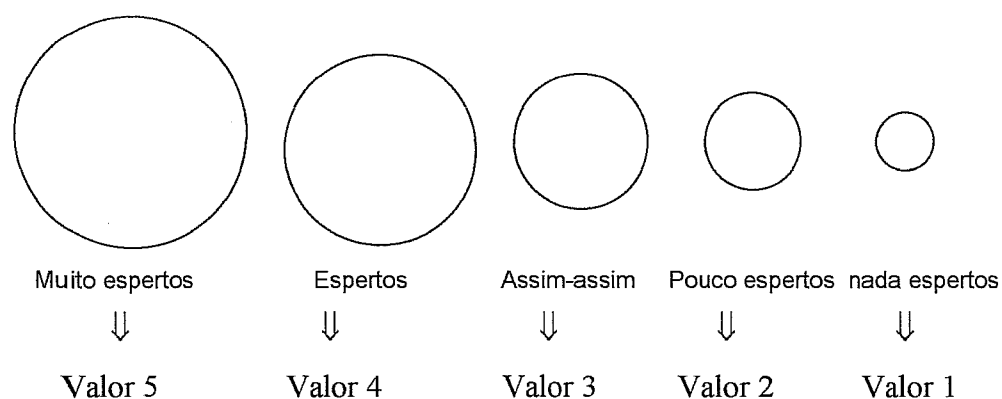
A criança e o experimentador sentavam-se frente a frente tendo no meio, em cima da mesa, uma estrutura montada com 7 peças geométricas. Estas peças pertencem ao jogo Blocos Lógicos que é constituído por círculos, rectângulos, triângulos e rectângulos com as cores encarnado, amarelo e verde. Este jogo é muito utilizado nas salas de pré-escolar e portanto as crianças estavam familiarizadas com ele.

Em frente à criança e em frente ao experimentador encontravam-se misturadas igual quantidade de peças. Pedia-se à criança que explicasse o que via. Só então são referidas as regras do jogo.

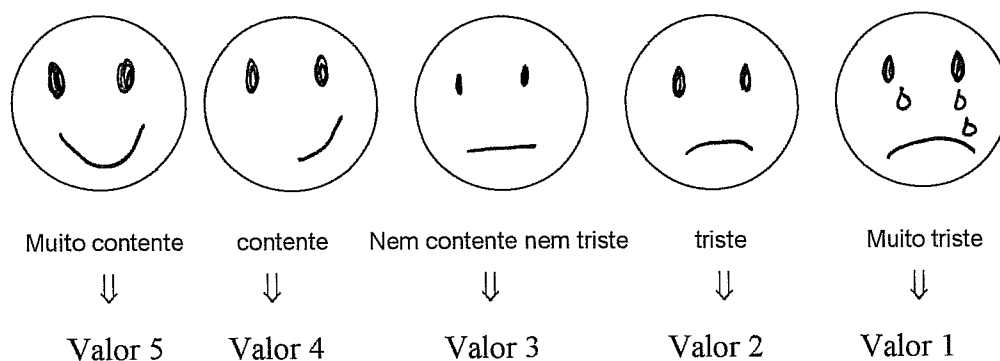
*“O que vês em cima da mesa? Conheces estas peças? Será que consegues fazer uma construção igual a esta? (apontava-se para a estrutura que estava no centro da mesa) Então vamos os dois experimentar fazer uma igual e ao mesmo tempo está bem?”*

O experimentador estava atento para ver quantas vezes a criança olhava para o que ele estava a fazer ou se só olhava para a estrutura que tinha de copiar.

Durante estes jogos o experimentador ia apontando os dados obtidos a partir das respostas ou escolhas dadas ou feitas pelas crianças. Assim em todas as subescalas (Percepção de Competências e duas perguntas de Atitude face à Escola) em que foram utilizados os círculos foi feita uma tabela com os seguintes relação significados/valores



Para todas as subescalas em que foram utilizadas as caras (Atitude Face à Escola e Emoções) a pontuação foi idêntica:



Nas restantes subescalas (Expectativa de Sucesso, Preferência pelo desafio e Dependência) a pontuação correspondia ao numero do desenho ou do labirinto escolhido, ao numero de figuras de cada fila escolhida ou ao numero de vezes que a criança olhava para o experimentador enquanto executava a construção.

O resultado do pacote destas 40 entrevistas foi passado para folhas de cálculo Excel, de modo a facilitar os cálculos necessários ao tratamento estatístico. À subescala de preferência pelo desafio foi anexa a referente à dependência pois indicavam ambas uma mesma direcção (ver análise factorial).

Optou-se por uma análise de variância multivariada pois no nosso estudo tem relevância dois factores (currículo e idade). Este programa estatístico tem o nome de MANOVA e verifica os efeitos dos factores indicados sobre o conjunto de respostas dadas pelas crianças em cada subtema.

Quando após a aplicação deste teste foram detectados problemas com a não homogeneidade da variância, e para que houvesse confirmação dos dados obtidos optou-se por utilizar um teste não paramétrico (Mann-Whitney),

---

Em alguns subitens por se notar uma falta de homogeneidade nos resultados obtidos optou-se ainda por uma análise factorial.

No capítulo dedicado aos resultados e discussão, os procedimentos inerentes à análise estatística serão alvo de maior reflexão

## V – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo iremos analisar os dados recolhidos em cada resposta dada pelas crianças às perguntas de cada um dos subtemas que no seu conjunto constituem a Prova de Motivação utilizada.

Será feita uma análise qualitativa de cada subtema, confirmada posteriormente com análise estatística que nos pareceu ser mais fiável neste tipo de casos, análise de variância multivariada (MANOVA), visto que existem dois factores – currículo e idade das crianças.

Como foi referido na metodologia os valores resultantes das perguntas do subtema de percepção de competências dos outros não eram fiáveis por esse motivo ir-se-á trabalhar com os valores de auto percepção de competências

### 1 - PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Este subtema é constituído por quatro perguntas (PC\_P1, PC\_P2, PC\_P3 e PC\_P4)

PC\_P1 - de que modo és esperto:

PC\_P2 - de que modo (como) és bom a trabalhar com números;

PC\_P3 - de que modo (como) és bom a trabalhar com letras

## PC\_P4 - de que modo (como) é bom a trabalhar com pinturas

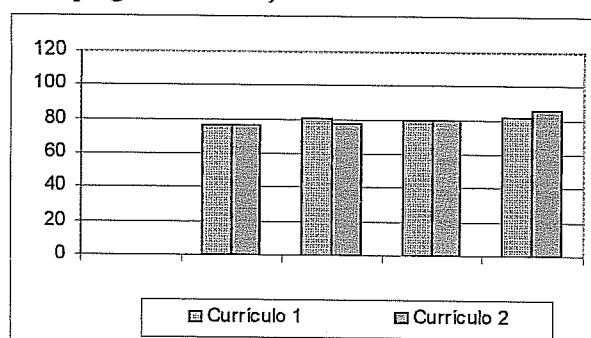
Tal como explicado no capítulo “metodologia”, as respostas dadas pelas crianças foram classificadas de 5 a 1 (do maior ao menor círculo, do “muito” para o “nada”) e posteriormente passadas para uma tabela onde fosse perceptível a diferença entre os currículos e idades (em anexo). No quadro 2 apresentamos a pontuação total para cada pergunta em função da idade e do currículo.

Quadro 2 - Percepção de Competências. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo

		PC_P1	PC_P2	PC_P3	PC_P4	Total
5 Anos	Currículo 1	41	36	41	46	164
	Currículo 2	47	45	44	50	186
Total		88	81	85	96	350
6 Anos	Currículo 1	43	39	39	49	170
	Currículo 2	48	47	46	48	189
Total		91	86	85	97	359

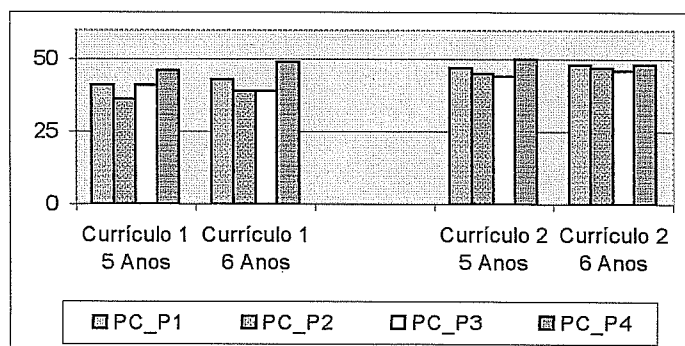
Por observação dos dados apresentados no quadro 1 e na figura 4 podemos constatar que em todas as questões as crianças do currículo 2 (directivo e estruturado), revelam uma melhor auto-percepção de competências excepto aos 6 anos na pergunta sobre pinturas (PC\_P4).

Figura 4 Auto-Percepção das Competências. Comparação de cada pergunta em função dos currículos



Em todas as questões as crianças de 5 anos (salvo na competência de letras), revelam valores mais baixos nas suas auto percepções de competências como se pode facilmente verificar na figura 5 e o quadro 2.

Figura 5 – Percepção de Competências. Comparação de todas as perguntas em função das idades e dos currículos



Ainda por confrontação do quadro 4 e das figuras 4 e 5 podemos verificar que entre currículos, as subidas nos valores não são significativas salvo para a pergunta que envolve a auto-percepção nos números.

Existindo dois factores em relação – currículo e idade das crianças – foi utilizado um programa de análise de variância multivariada (MANOVA) e os valores encontrados podem ser consultados em quadros em anexo..

Pelos dados estatísticos (quadro em anexo) podemos concluir que no que concerne a este subtema de auto-percepção de competências existem diferenças significativas ao nível do currículo ( $F=5.748$ ;  $df=4$ ;  $p=.001$ ), mas não ao nível da idade ( $F=1.029$ ;  $df=4$ ;  $p=.407$ ) nem na interação idade/currículo ( $F=.230$ ;  $df=4$ ;  $p=.920$ ).

Comparando estatisticamente cada uma das perguntas desta escala em função da idade (quadro em anexo) podemos confirmar só existir na auto-percepção de

competência para os números um valor muito próximas de ser significativo ( $p = .055$ ).

Em relação às diferenças entre currículos verifica-se serem significativas as perguntas referentes à sua auto-percepção em geral ( $p = .001$ ), à sua auto-percepção para os números ( $p = .001$ ) e para as letras ( $p = .001$ )

Devido à falta de homogeneidade nalguns dados obtidos através do teste MANOVA optamos por uma confirmação através do teste não paramétrico de Mann-Whitney (em anexo).

Através da análise dos dados apresentados confirma-se a existência de valores significativos entre currículos nas perguntas referentes à auto-percepção em geral (PCP 1,  $p = .002$ ), à aptidão para números (PCP 2,  $p = .003$ ) e para as letras (PCP 3,  $p < .001$ ).

Portanto o factor idade parece não ser relevante na percepção de competências. No entanto o factor currículo tem uma influência significativa na auto-percepção de competências: são as crianças de currículo mais estruturado (2) as que melhor percebem as suas aptidões em geral, nas letras e nos números.

## 2 - ATTITUDE FACE À ESCOLA

Nesta subtema foram feitas cinco perguntas:

AFE 1 - mostra como gostas da tua professora;

AFE 2 - mostra como gostas de ir à escola

AFE 3 – mostra como gostas das actividades que fazes na escola

AFE 4 - mostra como a tua professora gosta de ti

AFE 5 – mostra como a tua professora é simpática

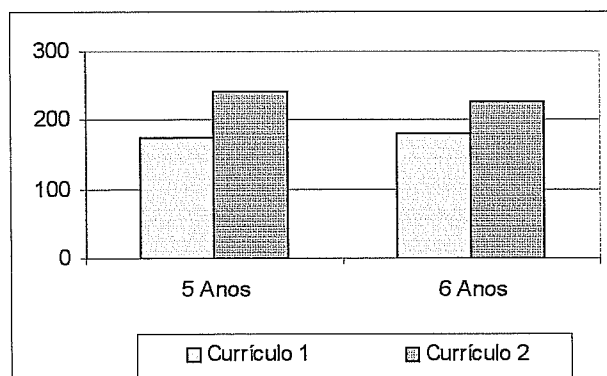
Quadro 3 - Atitude Face à escola. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo

		AFE 1	AFE 2	AFE 3	AFE 4	AFE 5	Total
5 Anos	Currículo 1	40	43	26	34	32	175
	Currículo 2	49	50	47	48	47	241
Total		89	93	73	82	79	416
6 Anos	Currículo 1	40	44	33	32	33	182
	Currículo 2	50	42	47	50	39	228
Total		90	86	80	82	72	410

Procedendo da mesma forma que no subtema anterior apresentamos um quadro referente aos resultados obtidos nas perguntas acima enunciadas:

Após análise do Quadro 3 e no que respeita a este subtema, verifica-se que na sua globalidade existem diferenças entre as crianças de ambas as faixas etárias de um currículo para o outro, tendo o currículo 2 (estruturado e dirigido), valores mais elevados como se pode verificar também, através do figura 6.

Figura 6 - Atitude Face à Escola- Gráfico comparativo em função das idades e do currículo



Em todas as questões exceptuando, para os 6 anos a questão sobre o gosto em ir para a escola, o currículo mais dirigido (2) revela valores mais altos como se pode comprovar pela análise do figura 7.

Figura 7 – Atitude Face à Escola.  
Gráfico comparativo  
do currículo e das idades  
em função das perguntas

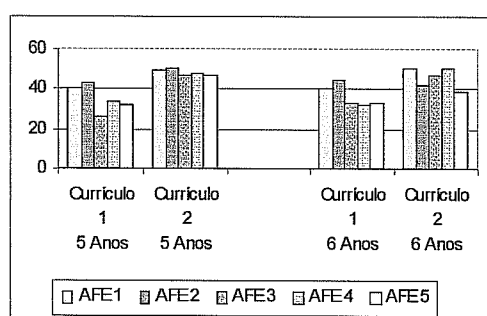
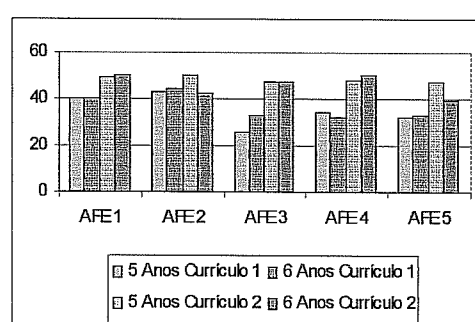


Figura 8 – Atitude face à Escola.  
Gráfico comparativo  
das perguntas em função  
do currículo e das idades.



É de sublinhar que em ambos os currículos a idade não alterou os valores da pergunta referente ao sentimento de gostar da professora ( figura 8).

Podemos realçar que no que respeita a este subtema quanto à idade não parece haver grande homogeneidade nas diferenças o que aliás é confirmado do ponto de vista estatístico através da análise já utilizada anteriormente de variância multivariada (MANOVA) (quadro anexo)

Assim podemos confirmar que existem diferenças significativas ao nível do currículo ( $F=5.812$ ;  $df=5$ ;  $p=.001$ ) mas não a nível de idades ( $F= .373$ ;  $df = 5$ ;  $p=.864$ ) nem ao nível da interacção do currículo com a idade ( $F= 1.930$ ;  $df = 5$ ;  $p= .117$ )

A nível de análise estatística (quadro em anexo) onde se nos deparam as diferenças significativas ao nível de currículo, é nas perguntas relacionadas com as

actividades realizadas na escola ( $p < .001$ ) (AFE 3), na atitude de agrado por parte da professora ( $p < .001$ ) (AFE 4) e na simpatia desta ( $p < .001$ ) (AFE 5).

Através do teste não paramétrico de Mann-Whitney confirma-se a existência de diferenças significativas nas perguntas acima enunciadas (AFE 3,  $p = .001$ ; AFE 4,  $p < .001$ ; AFE 5,  $p = .001$ ).

Como os valores obtidos nas questões do subtema sobre atitude face à escola não pareciam muito homogêneos subtemos os dados a uma análise factorial. O resultado obtido, como nos mostra o quadro 3, divide as perguntas em dois conjuntos: o primeiro inclui as perguntas sobre o gosto tido sobre a professora e de ir para a escola um segundo conjunto é formado pelas restantes perguntas (gosto pelas actividades, simpatia da professora e gosto da professora pela criança).

Quadro 4 – Análise Factorial do subtema Atitude Face à Escola

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>		
	Component	
	1	2
AFE_3	.940	
AFE_5	.904	
AFE_4	.857	
AFE_2		.923
AFE_1		.806

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

<sup>a</sup>. Rotation converged in 3 iterations.

Assim parece não haver diferenças significativas no que respeita à idade. As crianças do currículo estruturado revelam valores significativamente mais elevados nos itens de factor 1 (quadro 4) das atitudes face à escola, quer dizer, no gosto pelas actividades (AFE 3), na simpatia da professora (AFE 5) e na avaliação do gosto da professora pelo aluno (AFE 4).

## 3 – EMOÇÕES

Aplicando a mesma metodologia que nos subtemas precedentes recordamos que as perguntas que o constituem são:

E\_1 - mostra com te sentes quando fazes as coisas certas na escola;

E\_2 - mostra como te sentes quando fazes as coisas erradas;

E\_3 - mostra com te sentes quando a professora se zanga contigo;

E\_4 - mostra com te sentes quando te metes em problemas (sarilhos) com os teus colegas.

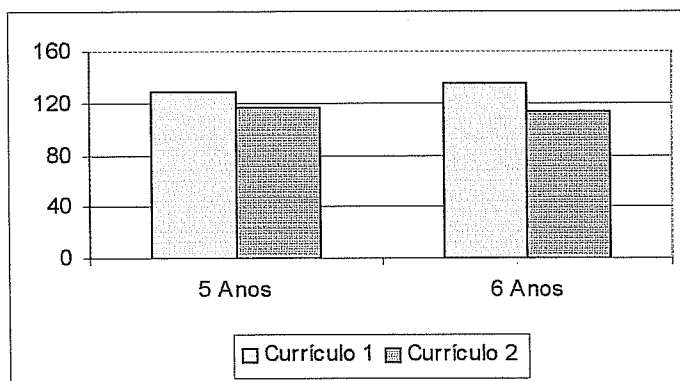
Depois de registadas as respostas dadas pelas crianças foram passados os seus valores para o seguinte quadro comparativo de idades e currículos:

Quadro 5 – Emoções. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo

		E1	E2	E3	E4	Total
5 Anos	Currículo 1	49	22	30	28	129
	Currículo 2	50	19	20	27	116
Total		99	41	50	55	245
6 Anos	Currículo 1	48	32	27	28	135
	Currículo 2	50	21	17	26	114
Total		98	53	44	54	249

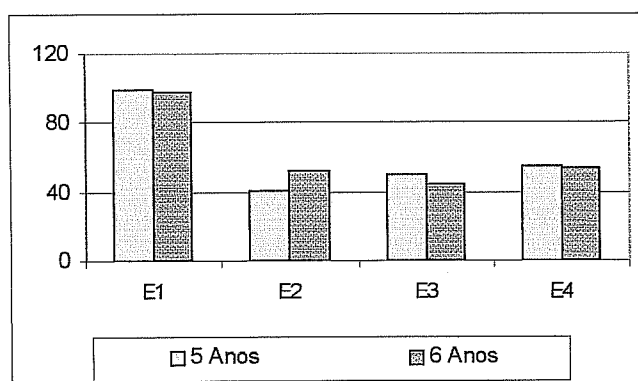
Ao interpretarmos o quadro 5 verificamos que o currículo 1 revela valores mais altos do que o currículo 2 independentemente da idade tal com se pode constatar da figura 9.

Figura 9 - Emoções. Comparação em função da idade e do currículo



A partir das figuras 9 e 10 pode verificar-se as diferenças existentes entre os currículos e as idades e por cada questão formulada.. Se formos comparar todas as perguntas em função das idades verificaremos que as diferenças não são relevantes com exceção talvez, na pergunta 2 que diz respeito aos sentimentos tidos quando fazem coisas erradas na escola.

Figura 10 - Emoções. Comparação das perguntas em função das idades



Em todas as perguntas as crianças de 5 anos apresentam valores ligeiramente mais elevados com excepção feita na pergunta respeitante ao sentimento tido quando faz coisas erradas na escola. Através das figuras 11 e 12 poderemos verificar essas diferenças em todas as perguntas tanto em função das idades como dos currículos.

Figura 11 – Emoções Comparação de currículos e idades em função das perguntas

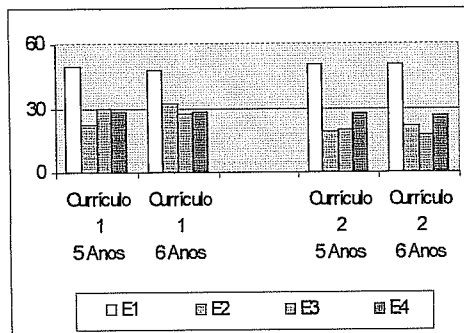
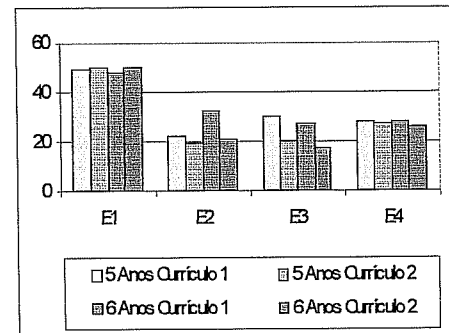


Figura 12 - Emoções. Comparação das perguntas em função dos currículos e das idades



No tratamento estatístico através do programa MANOVA (quadro em anexo) mostra que não existem diferenças significativas quanto à idade ( $F= .784$ ,  $df=4$ ,  $p= .543$ ), nem ao currículo ( $F= 2.068$ ,  $df= 4$ ,  $p= .108$ ), nem mesmo na intersecção da idade com o currículo ( $F= .666$ ,  $df= 4$ ,  $p= .620$ ).

Também através dos resultados estatísticos (quadro em anexo) podemos confirmar por comparação das perguntas que o único valor próximo de significado ( $p= .087$ ) é o da pergunta 2 entre os currículos que se refere ao sentimento tido quando fazem coisas erradas na escola.

Seguindo o método adoptado anteriormente também neste subtema referente às emoções podemos considerar que as perguntas constituintes indicam duas posições: uma que engloba as perguntas dirigidas para o sentimento da criança quando faz coisas certas (E\_2) ou se mete em problemas (E\_4), e a outra engloba as perguntas sobre como se sente quando faz coisas erradas (E\_2) quando a professora se zanga (E\_3) como se pode comprovar através do quadro 6.

Quadro 6 – Análise Factorial do subtema Emoções

**Rotated Component Matrix <sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
E_2	.882	
E_3	.864	
E_1		.798
E_4		-.677

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

<sup>a</sup>. Rotation converged in 3 iterations.

Em síntese, apesar de existirem ligeiras diferenças nas respostas das crianças não há diferenças significativas nem no que respeita à idade nem ao currículo nesta sub-escala de emoções.

#### 4 – EXPECTATIVAS DE SUCESSO

Neste subtema foram utilizados duas formas diferentes para se conseguir o mesmo objectivo: a escolha (o mais difícil) de um entre seis labirintos diferentes e a escolha de um de seis desenhos diferentes.

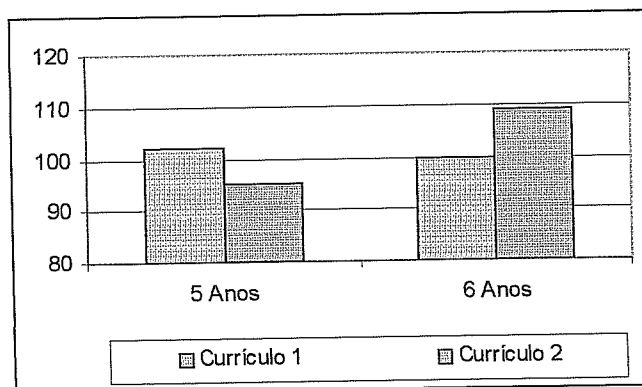
De acordo com a metodologia que vem sendo seguida os dados obtidos foram transferidos para um quadro por forma a que a comparação entre currículos e idades fosse facilitada.

Quadro 7 - Expectativas de Sucesso. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo

		Expectativas de Sucesso					
		Currículo 1			Currículo 2		
		Labirinto	Desenho	Total	Labirinto	Desenho	Total
5 Anos		18	42	60	24	24	48
		15	10	25	10	20	30
		4	4	8	4	4	8
		9	0	9	6	0	6
		0	0	0	0	2	2
		0	0	0	1	0	1
		46	56	102	45	50	95
6 Anos		30	30	60	36	42	78
		0	15	15	5	15	20
		20	0	20	8	0	8
		0	3	3	3	0	3
		0	2	2	0	0	0
		0	0	0	0	0	0
		50	50	100	52	57	109

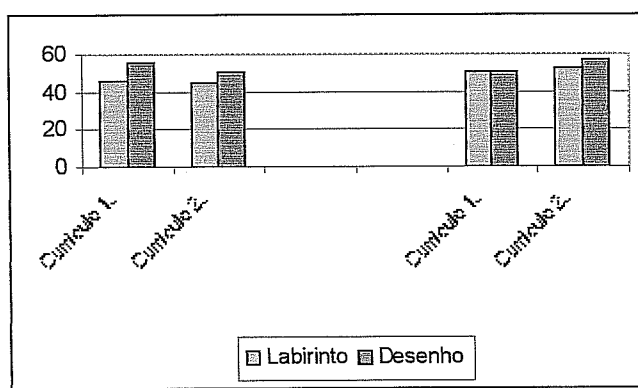
Ao observarmos o quadro 7 verificamos que na sua totalidade dos 5 anos para os 6 anos existe uma subida nos valores obtidos, esta subida é devido principalmente à existente dos 5 anos para os 6 anos no currículo 2 (mais estruturado), como se pode comprovar também, através da figura 13.

Figura 13 – Expectativas de Sucesso. Comparação entre currículos e idade



Ao compararmos os valores obtidos na escolha de labirintos e de desenhos verifica-se também que os segundos têm os valores ligeiramente mais altos independentemente do currículo ou da idade com excepção dos 6 anos do currículo 1 em que os valores são idênticos como se pode comprovar através da figura 14.

Figura 14 – Expectativas de Sucesso. Comparação dos valores entre Labirintos e desenhos em função dos currículos e idades



Ao efectuarmos uma observação mais detalhada em relação às escolhas dos diversos labirintos e desenhos deparamo-nos com uma falta de homogeneidade nos valores obtidos tanto no que se refere às idades como aos currículos (figuras 15 e 16).

Figura 15 – Expectativa de sucesso. Labirintos em função do currículo e idades

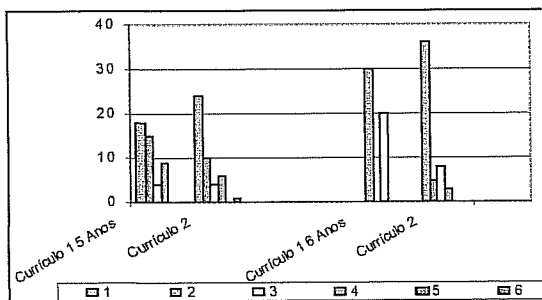
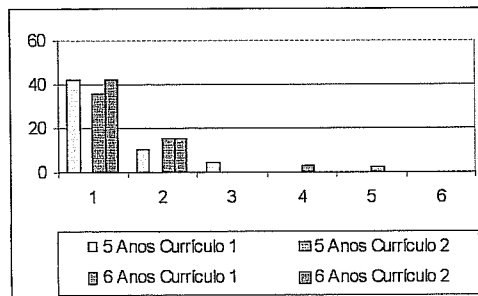


Figura 16 – Expectativa de Sucesso Desenho em função do currículo e idades.



Ao compararmos estes resultados com os obtidos por análise estatística comprova-se que no sistema de expectativa de sucesso no seu conjunto não existem valores significativos entre idades ( $F= .881$ ,  $df=2$ ,  $p= .423$ ), ou entre currículos ( $F= .014$ ,  $df= 2$ ,  $p= .986$ ), ou mesmo na interação idade/currículo ( $F= 1.953$ ,  $df= 2$ ,  $p= .157$ ).

Ao analisarmos estatisticamente os valores de intercepção das idades e currículos (quadro em anexo) verificamos que em relação às escolhas dos desenhos o valor está próximo de ser significativo ( $p= .055$ ). O que quer dizer que enquanto no currículo mais centrado na criança (1) as crianças mais novas mostram melhores valores na prova de desenho incluída no subtema de expectativa de sucesso, no currículo 2 (mais dirigido) é o inverso, são as crianças mais velhas que revelam melhor pontuação.

Comparando os valores obtidos através da estatística verificamos que a diferença detectada na intercepção entre idade e currículo é explicada por haver grande diferença na escolha dos desenhos entre idades nos dois currículos como se pode verificar do quadro em anexo e que diz respeito às médias obtidas.

## 5 – PREFERÊNCIA PELO DESAFIO

Neste subtema foram pedidas às crianças duas tarefas diferentes, a primeira consistia em contar as figuras de uma fila que se considera mais difícil e a segunda tarefa consistia na construção de uma estrutura com 7 peças segundo um modelo já elaborado. Essa construção ia sendo feita ao mesmo tempo que o observador. Era então anotado quantas vezes a criança olhava para o que o observador fazia.

No que se refere à contagem das cartas foi elaborado um quadro (8), à semelhança dos subtemas anteriores para melhor comparação dos itens pretendidos.

Quadro 8 – Preferência pelo Desafio. Pontuação para cada pergunta em função da idade e currículo

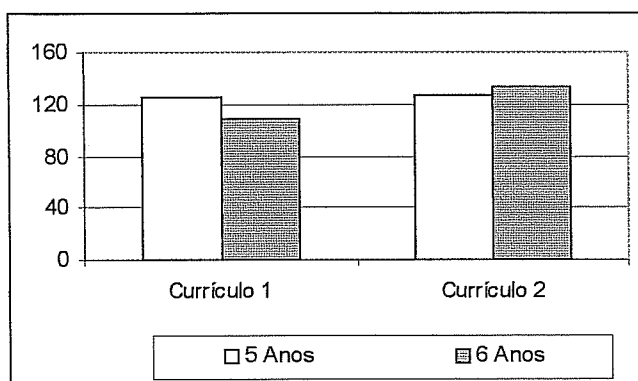
		Cartas								Jogo							
		10	9	8	7	6	5	n*	T	0	1	2	3	4	n*	T	
5 Anos	Currículo 1	70	0	8	14	0	0	0	92	10	8	12	4	0	0	34	
	Currículo 2	60	36	0	0	0	0	0	96	5	12	9	4	1	0	31	
Total		130	36	8	14	0	0	0	128	15	20	21	8	1	0	65	
6 Anos	Currículo 1	70	0	0	0	6	5	1	82	0	12	9	6	0	1	28	
	Currículo 2	80	9	8	0	0	0	0	97	10	12	12	2	0	0	36	
Total		150	9	8	0	6	5	1	179	10	24	21	8	0	1	64	

n\* - não fez

Da análise do quadro 8 verifica-se que na comparação dos dois currículos aparecem valores muito idênticos nas crianças de 5 anos e valores superiores nas crianças de 6 anos do currículo 2.

Como se pode comprovar através da figura 17 não existe homogeneidade nos valores nos valores com a idade nos diferentes currículos.

Figura 17 – Preferencia pelo Desafio. Comparação dos valores totais entre currículos e idades.



Ao compararmos os valores obtidos para este sub-item verificamos que sobem com a idade só no currículo 2 como se pode constatar nas figuras 18 e 19.

Figura 18 – Preferência pelo Desafio.  
Cartas comparação das escolhas em função das idades e do currículo

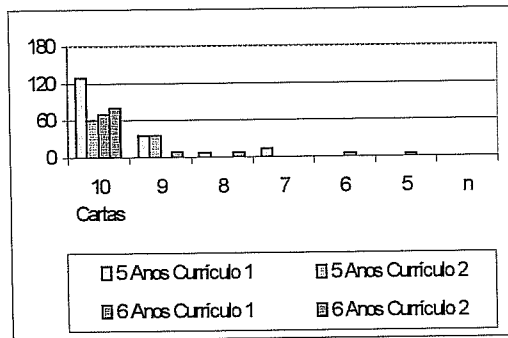
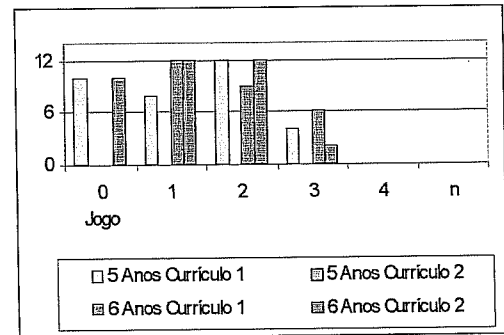


Figura 19 – Preferência pelo Desafio  
Jogo, comparação das vezes que olhou em função da idade e do currículo.



Através de uma análise estatística verifica-se não existirem diferenças significativas nas cartas nem em relação às idades ( $F = .016$ ,  $df=1$ ,  $p = 0.901$ ), nem em relação ao currículo ( $F = .1.904$ ,  $df=1$ ,  $p = .176$ ) ou mesmo à sua intersecção ( $F = .142$ ,  $df=1$ ,  $p = .709$ ). Quanto aos valores obtidos para o jogo os valores também não são significativos como se comprova em quadros em anexo.

Em síntese avaliamos a motivação das crianças dos 5 e 6 anos do 1º ano de escolaridade frequentadores de currículos diferentes em provas de motivação que contemplavam os seguintes aspectos:

- percepção de competências;
- atitude face à escola;
- emoções;
- expectativa de sucesso ;
- preferência pelo desafio.

Os resultados não mostram diferenças quanto às idades e são de uma forma geral as crianças frequentadoras de um currículo mais estruturado as que revelam melhores resultados nomeadamente no que se refere à percepção de competências e atitude face à escola.

## VI - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O estudo exploratório apresentado neste trabalho tinha como objectivo saber se a motivação para a aprendizagem no ensino obrigatório estava relacionada com o tipo de currículo frequentado pelas crianças de jardim de infância e se a idade também tinha influencia nessa motivação.

Seria de esperar que as crianças frequentadoras de um currículo muito dirigido e estruturado estivessem menos motivadas para a aprendizagem que as frequentadoras de um currículo mais centrado nelas.

Do mesmo modo seria de esperar a existência de diferenças de motivação com a idade, crianças mais velhas estariam mais motivadas para a aprendizagens que crianças que entrassem no ensino básico com 6 anos.

No entanto o estudo apresentado mostra que de um modo geral e quanto às variáveis consideradas revelam efeitos pouco diferenciados nos resultados. Primeiramente fomos considerar a opinião que as crianças tinham sobre o seu desempenho em geral e mais especificamente na realização de tarefas que envolvessem letras, números e pinturas.

Os resultados desta percepção de competências, revelam melhores avaliações por parte das crianças pertencentes ao currículo mais dirigido e estruturado. Estas apresentam melhores resultados tanto no parâmetro referente à percepção geral de competências e aos números, do que as crianças frequentadoras de um currículo mais centrado nelas.

Poderemos especular sobre porque é que currículos muito dirigidos produzem melhores percepções de competências para letras e para números. As instruções directas seguidas de uma avaliação encorajadora por parte do educador pode provocar nas crianças a percepção da sua competência.

Esta situação também foi encontrado por Goldenberg citado por Stipek (1995), que nos seus estudos percebeu que os professores mais directivos que recorrem a métodos mais instrutivos conseguem que as crianças tenham melhores resultados nos testes que incluem letras/leitura em oposição para os resultados nas matemáticas não trabalhadas/experenciadas

Os resultados obtidos neste trabalho vêm ao encontro deste ponto de vista se tivermos em consideração de que no currículo 2, mais directivo, todas as situações ligadas à matemática e aos números partem sempre de uma prática com diversos materiais (dons de Froebel, blocos lógicos, calculadores multibásicos) que as crianças podem manusear e ir descobrindo antes de serem orientados e terem as actividades propostas e planeadas pelo educador.

O modelo mais rígido pode sugerir que a estruturação de tarefas e as instruções do professor levam a uma mais rápida aquisição da leitura ou das letras e dos números dos que o modelo mais centrado na criança. A noção que as crianças têm da sua perícia em letras e em números pode derivar da memorização dos mesmos que advém do método de ensino.

Os conceitos sobre matemática/aritmética podem ser mais perceptíveis em crianças que sabem o que fazem (através dos educadores) do que nas crianças que também o fazem mas não têm a “consciência” que estão a trabalhar com termos aritméticos, muitas vezes no currículo directivo as experiências são passadas para o papel através do algarismo e não só através de símbolos o que pode conferir à criança outra concepção de “número”.

Nos estudos de Stipek (1995), também se obtêm melhores resultados nas competências de letras mas não de números. Esta autora é da opinião que estes resultados são adquiridos com alguns custos pois em comparação com crianças frequentadoras de currículos menos estruturados estas evidenciam mais orgulho no cumprimento das tarefas escolares e preocupam-se menos com o que pode acontecer na escola.

Assim, os resultados encontrados no presente estudo no que se refere às atitudes das crianças face à escola verifica-se que existem melhores resultados nas crianças do currículo mais estruturado, nomeadamente no gosto pelas actividades, na avaliação de simpatia da professora e no como a professora gosta da criança.

Poderemos numa primeira apreciação sugerir que tendo as crianças do currículo 2 (mais estruturado) transitado de nível mas não de contexto e meio escolar havendo deste modo, uma continuidade pedagógica, um conhecimento dos colegas e dos professores conduz a um benefício para a atitude emocional das crianças tal como é sugerido nos estudos de Lobo (1996) e de Nabuco (1990).

Todos os valores das respostas das crianças, deste estudo, frequentadoras do currículo dirigido apontam para um benefício dessa continuidade: gostam (ou continuam a gostar) de ir à escola, gostam da professora (que já conheciam) e acham que ela gosta deles e finalmente gostam das actividades (que têm a mesma estrutura das anteriores).

Em contrapartida as crianças do currículo mais centrado nelas mas que na sua maior parte mudou de estabelecimento de ensino apresentam valores baixos no que reporta ao gosto pelas novas actividades que passaram de actividades livres (no jardim de infância) para actividades mais orientadas e estruturadas (na escola básica).

A forma de proceder da professora sendo mais ou menos flexível na estruturação das actividades e no seu relacionamento com as crianças que pode estar

ligada à simpatia que sentem pela da professora como nos é referido por Blumenfeld (1992).

Diz-nos este autor que a motivação para a realização de actividade é influenciada pela práticas educativas adoptadas e exercidas por professores e educadores ao criarem ambientes de ensino aprendizagem propícios, à forma como distribuem as tarefas e estruturam o material e a sala e finalmente pela forma como exercem autoridade e avaliam as crianças.

Purkey (1970), citado por Õnate (1989), evidenciou também como factores promotores de desenvolvimento de auto-imagens favoráveis as expectativas elevadas por parte dos pais e educadores, a liberdade de eleição do que é significativo para a criança, o respeito analisado em termos de que a criança necessita que a considerem como alguém precioso, o afecto, a existência de regras consistentes e claramente definidas e o proporcionar-se uma atmosfera de êxito.

Como foi comprovado através de uma análise factorial apresentada podemos considerar que o subtema “atitude face à escola” que foi proposto às crianças e incluía 5 perguntas poderá ser dividido em duas componentes: a primeira composta pela pergunta que diz respeito ao gosto tido pela professora e ao gosto de ir à escola e a segunda composta pela pergunta sobre a simpatia da professora, o gosto pelas actividades e finalmente o gosto que a professora tem pela criança.

Esta subdivisão de perguntas pode indicar duas direcções de resposta que não sejam complementares e desse modo adulterar o conjunto dos resultados esperados.

Na comparação destes dois currículos verifica-se que os valores sobem ligeiramente quando passamos das crianças de 5 anos para as crianças de 6 anos independentemente do método adoptado pelo educador.

Neste ponto podemos estar de acordo com a hipótese de desenvolvimento defendida por Piaget e Vygostky em que crianças mais velhas têm melhor conhecimento dos outros e de si próprios.

Neste estudo os valores encontrados na comparação das idades não foram muito significativos porém podemos entendê-los melhor se os considerarmos à luz do que nos foi referido por Mata e Peixoto (1993), ao evidenciarem que dos 4 aos 7 anos ainda as crianças não concretizam julgamentos sobre o seu autovalor mas desenvolvem já sentimentos sobre o seu valor como pessoas, constatando-se mesmo, que tendem a exorbitar as suas competências.

Estes autores consideram que só a partir dos 8 anos as crianças são capazes de exprimir julgamentos sobre o seu valor global bem como diferenciar domínios específicos que até aqui não estariam muito nítidos como a competência escolar e a aceitação social.

No entanto diversos autores como Marsh, 1993, Newman, 1984, Nicholls, 1978, Wigfield, 1994 referidos por Stipek (1997), verificam que os julgamentos das crianças acerca de si próprias e das suas capacidades vão sofrendo um declínio com a idade. À medida que vão passando de ano escolar mais vão relacionando as suas capacidades com as indicações que lhes chegam do exterior como por exemplo o tratamento diferente por parte dos professores.

Se considerarmos que o desenvolvimento e os diferentes domínios do auto-conceito estão associados, a relevância a eles atribuída dependerá contudo, não apenas do factor idade da criança mas também da sua personalidade e das experiências que o meio lhes proporcione.

No subtema das “Emoções” onde são feitas 4 perguntas relacionadas com a preocupação para com as coisas certas ou erradas que faz na escola bem com a reacção por parte da educadora os resultados encontrados não vão de encontro ao que seria de esperar. Uma das conclusões do trabalho Stipek e outros (1995), referem-nos que seria

de esperar uma maior preocupação com a escola, com o que faz de certo ou errado, por parte das crianças frequentadoras de um currículo estruturado e dirigido.

Ainda segundo esta autora as crianças submetidas a este método estariam mais dependentes da aprovação dos professores e portanto mais susceptíveis de se importarem de fazerem coisas erradas ou de meterem em problemas provocando a zanga da professora.

Nos nossos resultados a maior preocupação face às coisas certas ou erradas que as crianças poderiam provocar e principalmente com a atitude da professora são tidos pelas crianças frequentadoras de um currículo mais centrado nelas. Poderemos considerar também neste ponto, a importância da continuidade na transição de um nível para outro de escolaridade. As crianças sentem menos receio duma realidade que lhes é familiar o que os deixa mais tranquilos em relação à atitude de zanga da professora

Podemos, no entanto contrapor a opinião de Chandler e Connel (1987), quando se referem ao tema de motivação e sugerem que os comportamentos das crianças são baseados nos comportamentos que lhes foram ensinados e do que delas se espera.

De acordo com Serra (1988), a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que forma de si é consequência da sua construção no exterior, a noção de competência em situações específicas, o confronto com os membros do seu grupo com os quais se identifica, bem como a avaliação dos comportamentos segundo as normas implícitas desse grupo podem influenciar a representação tida pela criança.

Conhecendo já o contexto, o meio, os colegas os professores e as regras a criança pode sentir-se mais confiante, com maior conceito de si própria e portanto menos angustiada com as situações que possa vir a ser protagonista.

No nosso estudo independentemente da idade e do currículo todas as crianças obtiveram valores muito altos para a satisfação que sentem quando fazem coisas certas na escola. Na opinião de Harter (1980), a criança começa por ficar contente e por gostar da aprovação dos outros e progressivamente essa satisfação vai sendo transferida para eficácia pessoal.

Também neste subtema referente às emoções, tal como ficou estatisticamente demonstrado, podemos considerar que as perguntas constituintes indicam duas posições: um que engloba as perguntas dirigidas para o sentimento da criança quando faz coisas certas (E\_2) ou se mete em problemas (E\_4), e a outra engloba as perguntas sobre como se sente quando faz coisas erradas (E\_2) quando a professora se zanga (E\_3). Também neste subtema a existência desta divisão é passível de influenciar os resultados esperados.

Deveremos reforçar que toda a vivência de jardim de infância abrange em larga escala os espaços exteriores às salas onde normalmente são realizadas as actividades. É nossa convicção que como nestes outros espaços são efectuadas, qualquer que seja o currículo adoptado, actividades não dirigidas onde se proporciona a criação de laços e sentimentos entre as crianças e as educadoras que podem influenciar os comportamentos de afectividade em sala de aula podendo assim ter algum relacionamento nos dados obtidos.

Os resultados obtidos nos domínios sobre a expectativa de sucesso e de preferência pelo desafio que podemos considerar terem implicações com a auto-estima e auto-conceito da criança, os dados não foram muito conclusivos.

Não existem diferenças significativas entre currículos, sendo que no currículo 1 (mais centrado na criança), existe um decréscimo de valores com o aumento de idades. Também neste caso podemos referir-nos a que a transição entre escolas pode ter influência na auto-confiança das crianças. As crianças que transitam num meio conhecido teriam mais confiança nelas próprias.

Apesar dos resultados não serem muito significativos entre currículos as crianças do currículo 2 que para além de ser estruturado e dirigido propõe actividades semelhantes às propostas neste trabalho, labirintos e cópia de figuras, logo o seu “à vontade” era maior que o das crianças do currículo 1

Em todos os subtemas apresentados os valores encontrados entre as crianças de 5 anos e de 6 anos não têm valores muito significativos entre si o que se pode ficar a dever à pouca diferença existente, em meses, entre estas idades.

Assim verificamos que as hipótese apresentadas que equacionavam se a motivação para a aprendizagem no 1º ciclo estaria relacionada com o tipo de currículo frequentado pelas crianças de jardim de infância e se a idade também influenciaria nessa motivação não foram validadas.

## VII – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O trabalho apresentado reflecte um estudo exploratório que se apoiou nas Provas de Motivação de Stipek (1997), como profissionais de educação de infância sabemos da preocupação sentida em relação à aplicação de certos currículos/métodos (ou sua conjugação) para a motivação das crianças para a aprendizagens.

Assim, era nossa convicção que crianças frequentadoras, na educação pré-escolar, de currículos dirigidos e estruturados estariam menos motivadas para as aprendizagens no 1º ciclo que crianças frequentadoras de currículos/métodos mais centrados nelas.

Para este ponto de vista indicavam os trabalhos realizados por Stipek (1995, 1997), bem como o estudo efectuado por Nabuco (1997), onde se verificam grandes diferenças nas actividades previstas ou facilitadas através da adopção dos currículos.

A partir dos nossos resultados verificou-se a não confirmação desta primeira hipótese. As crianças frequentadoras do currículo estruturado obtiveram melhores resultados face às outras no que concerne à sua auto-percepção de competências, atitude face à escola e emoções relacionadas com esta e com a professora.

Estamos convictos que estes resultados se devem a que estas crianças fizeram uma transição de nível mas não de contexto escolar beneficiando deste modo, de uma continuidade não só pedagógica mas também de contexto que facilitará a sua atitude emocional tal como nos é referido nos estudos de Lobo (1996), e de Nabuco (1990).

Para além disso, estas crianças já se encontravam familiarizadas com o “estilo” estruturado utilizado pela maioria das professoras do 1º ciclo: actividades orientadas e realizadas todas ao mesmo tempo por todas as crianças.

As crianças que tiveram um currículo mais centrado nelas sentem-se nestas condições mais controladas a nível de autonomia.

Não é pois de estranhar que as crianças do currículo mais estruturado sintam, na altura do ano em que decorreram estes testes, maior auto-estima e auto-confiança que se pode subentender das respostas dadas, logo dos resultados obtidos.

Estes sentimentos não tiveram no entanto, muita influência nos resultados obtidos nos itens respeitantes à expectativa de sucesso e de preferência pelo desafio bem como também não existe uma grande preocupação com a escola ou o sentimento de receio, por parte da criança que frequenta o currículo estruturado, quando se mete em problemas ou faz coisas erradas na escola.

Esta criança já conhece as regras, já sabe até onde pode ir e nada é novidade em termos de estruturação.

Na Segunda hipótese apresentada neste trabalho onde se sugere que as crianças de 6/7 anos apresentariam níveis de motivação maiores face a crianças de 5/6 anos, as diferenças encontradas em qualquer dos currículos não se mostra conclusiva.

A influenciar estes dados está a pouca diferença, em meses, entre as crianças destas duas idades. Além disso e tal como foi evidenciado nos trabalhos de Mata e Peixoto (1993), pensamos que as crianças pequenas (4/7 anos) ainda não concretizam julgamentos sobre o seu auto-valor chegando mesmo a exorbitar as suas competências.

Confirmando os resultados apurados podemos referir que Stipek (1997), citando Marsh (1993), Newman (1994), e Wigfield (1994), diz-nos que os julgamentos que as crianças têm das suas capacidades e de si próprias vai sofrendo um declínio.

Para futuros trabalhos a realizar nesta área pensamos que seria de propor a aplicação das Provas a crianças cuja diferença de idades fosse maior. Pensamos também que nos subitens em que foram detectadas subdivisões de direcção questionável nas perguntas (atitude face à escola e emoções) estes fossem revistos por forma a que as perguntas formassem um conjunto unidireccional.

Por outro lado, pensamos que os subitens da Prova de Motivação dirigidos à expectativa de sucesso e à preferência pelo desafio deveriam ser dificultados.

Através dos resultados obtidos fica-nos a convicção que a grande influência havida na motivação das crianças pode não depender do próprio currículo mas da forma como este é transmitido.

Pensamos que as educadoras que seguem um currículo mais estruturado se encontram internamente, também elas, mais convictas e estruturadas em termos de objectivos e de saber fazer.

As educadoras que optam por um currículo mais centrado na criança podem cair no extremo de permitirem o “facilitismo” e uma “pseudo-autonomia” que as crianças ainda não sabem gerir. Parece-nos que estas educadoras deveriam estar internamente convictas daquilo que esperam das crianças e o modo de o alcançar.

Só deste modo saberão ou poderão incutir na criança as regras consistentes de que elas parecem sentir necessidade, e de saber definir claramente essas mesmas regras.

---

Pensamos que talvez por serem crianças muito pequenas necessitarão ainda, de algumas actividades estruturadas e com um fim sempre alcançável através das quais possam sentir segurança interior naquilo que estão a fazer.

Através de vários estudos com educadores verificou-se (Grácio,1995), que necessidades ligadas a aspectos cognitivos quase não são realizadas e que quando sucede é só em termos bastante gerais e abstractos.

A representação negativa da escola básica por parte dos educadores, na nossa opinião, pode dificultar o processo de transição das crianças para uma escolaridade obrigatória que lhes é desconhecida.

Pensamos que a formação inicial das educadoras deveria permitir a facilitação de conceitos e instrumentos que as estruturasse para a profissão de uma forma coerente e convicta.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, M.C. (1995). *Investigação e qualidade na educação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aspey, D.N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Massachusetts: Amherst.
- Bailey, D. (1997). Evaluating the affectiveness of curriculum alternatives for infants and preschoolers of high alternatives risks. *Journal of Applied Psychology*, 65, 5,566-573..
- Balancho, M.J. (1996). *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Porto: Texto Editora.
- Ball, S. (1988). *La Motivación educativa: atitudes, interes, rendimento – control*. Madrid: Ed. Narcea.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento de Psicologia da Educação: O caso de educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*. 5 (1),39-55.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa IIE.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-19.

- Bérnard, L. (1977). *Les écoles sauvages*. Paris, PUF..
- Bijou, S. W. (1977). Behavior analysis applied to early childhood. In B. Spodek & H.J. Walberg (Eds.), *Early childhood education: Issues and insights*. Berkeley, C A: McCutchan p. 87
- Blumenfeld, P. (1992). Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goaltheory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 272-281.
- Bower & Hilgard (1981). *Theories of learning*. Prentice-Hall: McGraw-Hill
- Bruner, J. (1990). The Transactional Self. In: J. Bruner e H. Haste (Org.), *Making Sense*. New York: Edit. John Wiley.
- Burns, R. (1988). *The self-concept. Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Campos, D. M. (1998). *Psicologia da Aprendizagem* (27ª ed) Petrópolis; Editora Vozes:
- Carvalho, I. (1997). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Ministério da educação. Departamento da Educação Básica.
- Chandler, C. L. & Coneel, J. P. (1987). Children intrinsic, extrinsic and internalized motivation: a development study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of developmental Psychology*, 5, 357-365
- Clímaco, C. (1992). *Monitorização das escolas, observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: ME – GEP.

Cleave, B.; Jowett, S. & Bate, M. (1992). *And so to School*. Londres: Nfer-Nelson.

Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.

Correia, M. (1994). Auto-percepção e autoestima em crianças com repetência ni 1º ciclo do ensino obrigatório – contributo para a revisão crítica do tema *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia IX*, 3: 391-402.

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

Decreto-Lei nº 46/86, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa; Ed. Imprensa nacional – Casa da Moeda

Decreto-Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, Lisboa; Ed. Imprensa nacional – Casa da Moeda.

Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho. *Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar*. Lisboa; Ed. Imprensa nacional – Casa da Moeda

Daniel, T. & Esse, J. (1980). Intrinsic motivation as influenced by rewards, task interest and task structure. *Journal of Applied Psychology*. 65, 5, 566-573.

Evans, D (1982). *La Planification de l'éducation nom formalle*. Paris.PUF.

Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* do projecto infância. *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora

- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica. 1*, 53-59.
- Fontaine, A., M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica. 4*, 13-30.
- Gage, N. (1972). *Psychological conceptions of teaching*. London: Methuen.
- Gomes, J.F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: INIC.
- Grácio, M.L. (1995). *Representação da criança em idade pré-escolar e em idade escolar em professores e educadores de infância*. Lisboa: ISPA.
- Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Denver: University.
- Henriques, L. (1987). *Desenvolvimento das diversas formas de expressão no currículo pré-escolar*. S. Paulo: Artes médicas.
- Hertz, R. (1972). *Pré-school near environment: variable manipulation and evaluation*. Stronosburg, Py: Edra.
- Izard, C. (1994). *Motivation. emocional basic*. San Diego: Academic Press.
- Jesus, S. N. (1997). Influência do professor sobre os alunos. *Caderno Pedagógico n° 34*, Porto: Edições ASA.
- Johnson, C. (1977). Childrens developing conception of the mind. *Child Developinent 53, 1*, 222-234.

Kamii, C. (1991). *Teoria de Piaget, o behaviorismo e outras teorias da educação*. São Paulo: Trajectória.

Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de educação Infância*, 27, 16-19.

Katz, L. e Chard, S (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Texto de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. (1994) *The innovative project "Experimental Education" and definition of quality in education*. London: Leuven

Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de educação, Universidade do Porto.

Lemos, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa, Texto Editora.

Lieury, A & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.

Lima, I. (1987). *Escala de avaliação do ambiente em educação infantil – contributos para o estudo da qualidade de vida das crianças*. Porto: Apport

Lobo, M. S. (1996), *Transição jardim de infância/escola básica*. Monografia de CESE. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

Madesen, K. B. (1980). Teorias de la motivación. Wolman, B.B. (Ed), *Manual de Psicología General: Motivación, emoción y personalidad*, (Vol. IV), Barcelona: Ediciones Martinez.

Martins & Camilo (1994). *Estratégias facilitadoras da articulação jardim de infância/1º ano de escolaridade*. Lisboa.(não publicado)

Mata, L. & Peixoto, F. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*. 3 (XI): 401-413.

Miller, P. H. (1993). *Theories of developemenal pscology*. Nova Iorque: Freeman.

Ministério de Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (Núcleo de Educação Pré-Escolar).

Ministério de Educação (1997).*Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (Núcleo de Educação Pré-Escolar).

Mira, A M. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Morgan (1987). Ability of teachers to distinguish disturbed from disturbing behavior. *Journal Instruct. Psychology*, 14, (3), 118-124.

Moss, E. (1994). *Behavioral tactics for sel-control in preschool children*. Montreal: Maison D'Ethologie Montreal.

Murphy, L. (1964). *The widening world of childhood*. Nova Iorque: Basic Books

Nabuco, E. (1990) Transition from pre-school to primary school. Lisboa (trabalho não publicado).

Nabuco, E. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Revista Inovação (10)* 73-87.

Niza, S. (1994). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. J. Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Õnate, M. (1989). *El autoconcepto. Formation, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

Pascal, C. & Bertram, T (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – Nove estudos de caso*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Pingle, M. (1983). *A Criança – uma perspectiva pessoal*. Lisboa: Instituto de Estudos e Acção Familiar

Pittman, T. S. & Boggiano, A (1992). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: reward-induced changes in preference for complexity. *Journal Personal Socyti Psychology*, 789-797.

Postic, M. (1984). *Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Ed.

Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: PUF

Raposo, V. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: ESE João de Deus.

Rodrigues (1985). Experiência psicopedagógica no ensino primário. *Cadernos de consulta Psicológica* 103-110.

Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado.*, Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, J. (1988). *A casa da praia – o psicanalista na escola*. Lisboa: Horizonte.

Saylor, Alexander & Lewis (1980). *Curriculum planning for better teaching and learning*. (4ª ed.). New- York: Wiley.

Serra, V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*. 2 (VI): 101-110.

Silva, I. L. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (Núcleo de Educação Pré-Escolar).

Spodek, B. (1993). Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*.(28) 8-14.

Stipek, D. (1986). *Reserch on early childhood and elementaty school teaching programs*. New York: Macmillan Publishing Company.

Stipek, D. (1989). Investing in children . *American Psychology* (44) 416-423.

Stipek, D. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing condition. *Journal Ed. Psychology* 81 384-391.

Stipek, D., Feiler, R. & Daniels, D. (1995). Effects of different institutional approaches on young children's achievement and motivations. *Child Development* 1 66 n°1 209-224.

Stipek, D. & Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers ready to learn but further to go. *Developmental Psychology* (33) n°4 711-722.

Strickland & Burgess (1965). *Strategies of education research: quality methods*. London: Falmer Press.

Tanner & Tanner (1975). *Curriculum development: theory into practice*. (2ª ed.). New- York: MacMillan.

Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo, da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica* 1 V. 169-176

Wankat & Oreovicz (1999). *Enhancing Student Motivation*. [www.hrel.org/scpd/sirs](http://www.hrel.org/scpd/sirs).

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In Ames, R.; Ames, C. (Eds). *Research on motivation in education*, 15-38. New York: Academic Press.

Weikart (1972). Relationship of curriculum, teaching and learning in Preschool Education. In J. C. Stanley (Ed.). *Preschool programs for the disadvantaged*. Baltimore, M.D.: Johns Hopkins University Press.

---

Woodhead (1996). *Family, school and society* London: Open University.

Vasconcelos, T. (1987). Experiência Reggio Emília: qualidade na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância* 20 29-35.

Vasconcelos, T. & Bairrão, J. (1997). Educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação* 10 (1), 7-19.

Vasconcelos, T. & al. (1998). Novas políticas para a educação básica: prioridade ao primeiro ciclo. *Inovação* 11 (1), 9-32.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In: *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (Núcleo de Educação Pré-Escolar).

Vala, J. & Monteiro, M. (1996). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ventura, L. (1988). *Empatia do professor e mobilização do aluno*. (Tese de Douturamento). Aveiro: Universidade de Aveiro

Vilar, M. (1994). *Currículo e ensino para uma prática teórica*. Coleção Horizontes da Didáctica, Porto: Edições ASA.

Vygotsky, L.S. (1988). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.

# ANEXOS

## Índice de Anexos

Anexo 1 - PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS DA PROVA DE MOTIVAÇÃO	129
Perguntas formuladas na subescala Percepção de Competências	130
Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo	132
Teste multivariância MANOVA para Percepção de Competências em função da idade, do currículo e da interação idade/currículo	133
Teste multivariância MANOVA para Percepção de Competências em função das perguntas	133
Teste multivariância MANOVA para Percepção de Competências em função das perguntas, das idades e dos currículos.	134
Teste de Mann-Whitney aplicado aos dados de Percepção de Competências	135
ANEXO 2 – ATITUDE FACE À ESCOLA DA PROVA DE MOTIVAÇÃO	136
Perguntas formuladas na subescala Atitude	137
Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo	138
Teste multivariância MANOVA para Atitude Face à Escola em função da idade, do currículo e da intersecção idade/currículo	139
Teste multivariância MANOVA para Atitude Face à Escola em função das perguntas	139
Teste multivariância MANOVA para Atitude face à Escola em função das perguntas, currículos, idades e intercepção idades/currículos	140
Teste de Mann-Whitney	141

Anexo 3 - EMOÇÕES	142
Perguntas formuladas na subescala Emoções	143
Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo	144
Teste multivariância MANOVA para Emoções em função da idade, do currículo e da intersecção idade/currículo	145
Teste multivariância MANOVA para Emoções em função das perguntas, das idades e dos currículos	145
Anexo 4 - EXPECTATIVA DE SUCESSO	147
Labirintos utilizados na subescala Expectativa de Sucesso	148
Desenhos utilizados na subescala Expectativa de Sucesso	154
Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo	155
Teste multivariância MANOVA para Expectativas de Sucesso em função da idade, do currículo e da interação idade/currículo	156
Teste de Mann-Whitney	158
ANEXO 5 - PREFERÊNCIA PELO DESAFIO	159
Cartas utilizadas na subescala Preferência pelo Desafio	160
Pontuação para cada escolha em função da idade e do currículo	161
Teste multivariância MANOVA - Cartas	162
Teste de Mann-Whitney - Cartas	162
Jogo. Pontuação para cada vez que olhou	163
Teste multivariância MANOVA - Jogo	163
ANEXO 6 – CÍRCULOS DE DIFERENTES DIÂMETROS QUE SERVEM DE RESPOSTA	165

PERCEPÇÃO  
DE  
COMPETÊNCIAS

Perguntas da subescala PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS(PRÓPRIAS)

\* De que modo tu és esperto;

\* De que modo (como) tu és bom a trabalhar com números;

\* De que modo (como) tu és bom a trabalhar com letras ;

\* De que modo (como) tu és bom a trabalhar com pinturas;

## Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo

		Percepção de Competências									
		Currículo 1					Currículo 2				
		PC 1	PC 2	PC 3	PC 4	Total	PC 1	PC 2	PC 3	PC 4	Total
5 Anos		10	5	0	30	45	35	25	20	50	130
		28	16	24	16	84	12	20	24	0	66
		3	15	9	0	27	0	0	0	0	0
		0	0	2	0	2	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		41	36	41	46	154	47	45	44	50	196
6 Anos		15	15	0	45	75	40	40	35	40	155
		28	24	36	4	92	8	4	8	8	28
		0	3	3	0	6	0	3	3	0	6
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		43	39	39	49	167	48	47	46	48	189

Teste multivariância MANOVA para Percepção de Competências em função da idade, do currículo e da interacção idade/currículo

Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.992	1012.281 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.000
	Wilks' Lambda	.008	1012.281 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.000
	Hotelling's Trace	122.701	1012.281 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.000
	Roy's Largest Root	122.701	1012.281 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.000
IDADE	Pillai's Trace	.111	1.029 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.407
	Wilks' Lambda	.889	1.029 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.407
	Hotelling's Trace	.125	1.029 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.407
	Roy's Largest Root	.125	1.029 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.407
CURRIC	Pillai's Trace	.411	5.748 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.001
	Wilks' Lambda	.589	5.748 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.001
	Hotelling's Trace	.697	5.748 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.001
	Roy's Largest Root	.697	5.748 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.001
IDADE * CURRIC	Pillai's Trace	.027	.230 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.920
	Wilks' Lambda	.973	.230 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.920
	Hotelling's Trace	.028	.230 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.920
	Roy's Largest Root	.028	.230 <sup>a</sup>	4.000	33.000	.920

<sup>a</sup>. Exact statistic

<sup>b</sup>. Design: Intercept+IDADE+CURRIC+IDADE \* CURRIC

Teste multivariância MANOVA para Percepção de Competências em função das perguntas

Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

	F	df1	df2	Sig.
PC_P1	.303	3	36	.823
PC_P2	.305	3	36	.821
PC_P3	4.583	3	36	.008
PC_C4	.497	3	36	.687

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

<sup>a</sup>. Design: Intercept+IDADE+CURRIC+IDADE \* CURRIC

Teste multivariância MANOVA para Percepção de Competências em função das perguntas, das idades e dos currículos.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	PC_P1	3.275 <sup>a</sup>	3	1.092	4.517	.009
	PC_P2	6.900 <sup>b</sup>	3	2.300	5.671	.003
	PC_P3	7.400 <sup>c</sup>	3	2.467	7.279	.001
	PC_C4	3.475 <sup>d</sup>	3	1.158	.782	.512
Intercept	PC_P1	801.025	1	801.025	3314.586	.000
	PC_P2	722.500	1	722.500	1781.507	.000
	PC_P3	672.400	1	672.400	1984.131	.000
	PC_C4	664.225	1	664.225	448.632	.000
IDADE	PC_P1	.225	1	.225	.931	.341
	PC_P2	1.600	1	1.600	3.945	.055
	PC_P3	.900	1	.900	2.656	.112
	PC_C4	1.225	1	1.225	.827	.369
CURRIC	PC_P1	3.025	1	3.025	12.517	.001
	PC_P2	4.900	1	4.900	12.082	.001
	PC_P3	6.400	1	6.400	18.885	.000
	PC_C4	2.025	1	2.025	1.368	.250
IDADE * CURRIC	PC_P1	2.500E-02	1	2.500E-02	.103	.750
	PC_P2	.400	1	.400	.986	.327
	PC_P3	.100	1	.100	.295	.590
	PC_C4	.225	1	.225	.152	.699
Error	PC_P1	8.700	36	.242		
	PC_P2	14.600	36	.406		
	PC_P3	12.200	36	.339		
	PC_C4	53.300	36	1.481		
Total	PC_P1	813.000	40			
	PC_P2	744.000	40			
	PC_P3	692.000	40			
	PC_C4	721.000	40			
Corrected Total	PC_P1	11.975	39			
	PC_P2	21.500	39			
	PC_P3	19.600	39			
	PC_C4	56.775	39			

a. R Squared = .273 (Adjusted R Squared = .213)

b. R Squared = .321 (Adjusted R Squared = .264)

c. R Squared = .378 (Adjusted R Squared = .326)

d. R Squared = .061 (Adjusted R Squared = -.017)

### Teste de Mann-Whitney aplicado aos dados de Percepção de Competências

Test Statistics<sup>c</sup>

	PC_P1	PC_P2	PC_P3	PC_P4
Mann-Whitney U	97.500	97.000	77.000	170.000
Wilcoxon W	307.500	307.000	287.000	380.000
Z	-3.163	-3.014	-3.749	-1.233
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002	.003	.000	.218
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.005 <sup>a</sup>	.005 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>	.429 <sup>a</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed) Sig.	.004 <sup>b</sup>	.004 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.418 <sup>b</sup>
99% Confidence Interval				
Lower Bound	.002	.002	.000	.405
Upper Bound	.005	.005	.000	.431
Monte Carlo Sig. (1-tailed) Sig.	.002 <sup>b</sup>	.002 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.207 <sup>b</sup>
99% Confidence Interval				
Lower Bound	.001	.001	.000	.196
Upper Bound	.003	.003	.000	.217

<sup>a</sup>. Not corrected for ties.

<sup>b</sup>. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1502173562.

<sup>c</sup>. Grouping Variable: CURRIC

ATITUDE

FACE Á

ESCOLA

Perguntas da subescala ATITUDE FACE À ESCOLA

- \* Mostra como gostas da tua professora;
  
- \* Mostra como gostas de ir à escola;
  
- \* Mostra como gostas das actividades (coisas) que fazes na escola;
  
- \* Mostra como a professora gosta de ti;
  
- \* Mostra com a tua professora é simpática

## Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo

Atitude Face à Escola												
Currículo 1							Currículo 2					
	AFE1	AFE2	AFE3	AFE4	AFE5	Total	AFE1	AFE2	AFE3	AFE4	AFE5	Total
5 Anos	30	35	15	10	20	110	45	50	35	40	35	205
	4	4	4	12	4	28	4	0	12	8	12	36
	3	3	0	9	0	15	0	0	0	0	0	0
	2	0	2	2	6	12	0	0	0	0	0	
	1	1	5	1	2	10	0	0	0	0	0	0
	40	43	26	34	32	175	49	50	47	48	47	241
6 Anos	30	30	15	10	15	100	50	35	40	50	35	210
	4	12	8	12	0	36	0	4	4	0	4	12
	3	0	6	6	15	30	0	3	3	0	0	6
	2	2	2	2	2	10	0	0	0	0	0	0
	1	0	2	2	1	6	0	0	0	0	0	0
	40	44	33	32	33	182	50	42	47	50	39	238

Teste multivariância MANOVA para Atitude Face à Escola em função da idade, do currículo e da intersecção idade/currículo

**Multivariate Tests<sup>a</sup>**

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,971	217,325 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,000
	Wilks' Lambda	,029	217,325 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,000
	Hotelling's Trace	33,957	217,325 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,000
	Roy's Largest Root	33,957	217,325 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,000
IDADE	Pillai's Trace	,055	,373 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,864
	Wilks' Lambda	,945	,373 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,864
	Hotelling's Trace	,058	,373 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,864
	Roy's Largest Root	,058	,373 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,864
CURRIC	Pillai's Trace	,476	5,812 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,001
	Wilks' Lambda	,524	5,812 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,001
	Hotelling's Trace	,908	5,812 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,001
	Roy's Largest Root	,908	5,812 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,001
IDADE * CURRIC	Pillai's Trace	,232	1,930 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,117
	Wilks' Lambda	,768	1,930 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,117
	Hotelling's Trace	,302	1,930 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,117
	Roy's Largest Root	,302	1,930 <sup>a</sup>	5,000	32,000	,117

<sup>a</sup>. Exact statistic

<sup>b</sup>. Design: Intercept+IDADE+CURRIC+IDADE \* CURRIC

Teste multivariância MANOVA para Atitude Face à Escola em função das perguntas

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

	F	df1	df2	Sig.
AFE_1	12,720	3	36	,000
AFE_2	5,253	3	36	,004
AFE_3	14,351	3	36	,000
AFE_4	11,259	3	36	,000
AFE_5	16,967	3	36	,000

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

<sup>a</sup>. Design: Intercept+IDADE+CURRIC+IDADE \* CURRIC

Teste multivariância MANOVA para Atitude face à Escola em função das perguntas, currículos, idades e intercepção idades/currículos

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	AFE_1	9,075 <sup>a</sup>	3	3,025	2,663	,063
	AFE_2	3,075 <sup>b</sup>	3	1,025	1,057	,379
	AFE_3	33,075 <sup>c</sup>	3	11,025	6,539	,001
	AFE_4	26,000 <sup>d</sup>	3	8,667	8,764	,000
	AFE_5	24,275 <sup>e</sup>	3	8,092	6,238	,002
Intercept	AFE_1	801,025	1	801,025	705,059	,000
	AFE_2	819,025	1	819,025	844,840	,000
	AFE_3	585,225	1	585,225	347,086	,000
	AFE_4	672,400	1	672,400	679,955	,000
	AFE_5	648,025	1	648,025	499,548	,000
IDADE	AFE_1	2,500E-02	1	2,500E-02	,022	,883
	AFE_2	,625	1	,625	,645	,427
	AFE_3	1,225	1	1,225	,727	,400
	AFE_4	,000	1	,000	,000	1,000
	AFE_5	,225	1	,225	,173	,680
CURRIC	AFE_1	9,025	1	9,025	7,944	,008
	AFE_2	1,225	1	1,225	1,264	,268
	AFE_3	30,625	1	30,625	18,163	,000
	AFE_4	25,600	1	25,600	25,888	,000
	AFE_5	24,025	1	24,025	18,520	,000
IDADE * CURRIC	AFE_1	2,500E-02	1	2,500E-02	,022	,883
	AFE_2	1,225	1	1,225	1,264	,268
	AFE_3	1,225	1	1,225	,727	,400
	AFE_4	,400	1	,400	,404	,529
	AFE_5	2,500E-02	1	2,500E-02	,019	,890
Error	AFE_1	40,900	36	1,136		
	AFE_2	34,900	36	,969		
	AFE_3	60,700	36	1,686		
	AFE_4	35,600	36	,989		
	AFE_5	46,700	36	1,297		
Total	AFE_1	851,000	40			
	AFE_2	857,000	40			
	AFE_3	679,000	40			
	AFE_4	734,000	40			
	AFE_5	719,000	40			
Corrected Total	AFE_1	49,975	39			
	AFE_2	37,975	39			
	AFE_3	93,775	39			
	AFE_4	61,600	39			
	AFE_5	70,975	39			

a. R Squared = ,182 (Adjusted R Squared = ,113)

b. R Squared = ,081 (Adjusted R Squared = ,004)

c. R Squared = ,353 (Adjusted R Squared = ,299)

d. R Squared = ,422 (Adjusted R Squared = ,374)

e. R Squared = ,342 (Adjusted R Squared = ,287)

## Atitude face à Escola

## NPar Tests

### Mann-Whitney Test

## Ranks

	CURRI C	N	Mean Rank	Sum of Ranks
AFE_1	1	20	16,85	337,00
	2	20	24,15	483,00
	Total	40		
AFE_2	1	20	18,58	371,50
	2	20	22,42	448,50
	Total	40		
AFE_3	1	20	14,75	295,00
	2	20	26,25	525,00
	Total	40		
AFE_4	1	20	13,00	260,00
	2	20	28,00	560,00
	Total	40		
AFE_5	1	20	14,80	296,00
	2	20	26,20	524,00
	Total	40		

Test Statistics<sup>c</sup>

		AFE_1	AFE_2	AFE_3	AFE_4	AFE_5	
Mann-Whitney U		127,000	161,500	85,000	50,000	86,000	
Wilcoxon W		337,000	371,500	295,000	260,000	296,000	
Z		-2,702	-1,372	-3,385	-4,471	-3,437	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,007	,170	,001	,000	,001	
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]		,049 <sup>a</sup>	,301 <sup>a</sup>	,001 <sup>a</sup>	,000 <sup>a</sup>	,002 <sup>a</sup>	
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.	,007 <sup>b</sup>	,216 <sup>b</sup>	,001 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,001 <sup>b</sup>	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,005	,205	,000	,000	,000
		Upper Bound	,009	,227	,001	,000	,001
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.	,003 <sup>b</sup>	,109 <sup>b</sup>	,001 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,002	,101	,000	,000	,000
		Upper Bound	,005	,117	,001	,000	,001

<sup>a</sup> Not corrected for ties.

<sup>b</sup> Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

<sup>c</sup> Grouping Variable: CURRIC

## EMOÇÕES

Perguntas da subescala EMOÇÕES

\* mostra com te sentes quando fazes as coisas certas na escola;

\* mostra como te sentes quando fazes as coisas erradas;

\* mostra com te sentes quando a professora se zanga contigo;

\* mostra com te sentes quando te metes em problemas (sarilhos) com os teus colegas.

Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo

		Emoções									
		Currículo 1					Currículo 2				
		E 1	E 2	E 3	E 4	Total	E 1	E 2	E 3	E 4	Total
5 Anos		45	5	5	5	60	50	0	5	0	55
		0	8	0	0	8	0	4	0	12	16
		4	0	16	16	36	0	3	3	6	12
		0	4	8	4	16	0	8	8	8	24
		0	5	1	3	9	0	4	4	1	9
		49	22	30	28	129	50	19	20	27	115
6 Anos		40	5	0	0	45	50	0	0	5	55
		8	20	8	12	48	0	4	0	8	12
		0	3	9	12	24	0	6	12	6	24
		0	2	10	2	14	0	8	2	6	16
		0	2	0	2	4	0	3	3	1	7
		48	32	27	28	135	50	21	17	26	114

Teste multivariância MANOVA para Emoções em função da idade, do currículo e da intersecção idade/currículo

Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,995	1779,866 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,000
	Wilks' Lambda	,005	1779,866 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,000
	Hotelling's Trace	215,741	1779,866 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,000
	Roy's Largest Root	215,741	1779,866 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,000
IDADE	Pillai's Trace	,087	,784 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,543
	Wilks' Lambda	,913	,784 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,543
	Hotelling's Trace	,095	,784 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,543
	Roy's Largest Root	,095	,784 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,543
CURRIC	Pillai's Trace	,200	2,068 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,108
	Wilks' Lambda	,800	2,068 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,108
	Hotelling's Trace	,251	2,068 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,108
	Roy's Largest Root	,251	2,068 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,108
IDADE * CURRIC	Pillai's Trace	,075	,666 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,620
	Wilks' Lambda	,925	,666 <sup>a</sup>	4,000	33,000	,620

Teste multivariância MANOVA para Emoções em função das perguntas, das idades e dos currículos

Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

	F	df1	df2	Sig.
E_1	4,850	3	36	,006
E_2	1,800	3	36	,165
E_3	,093	3	36	,964
E_4	,068	3	36	,977

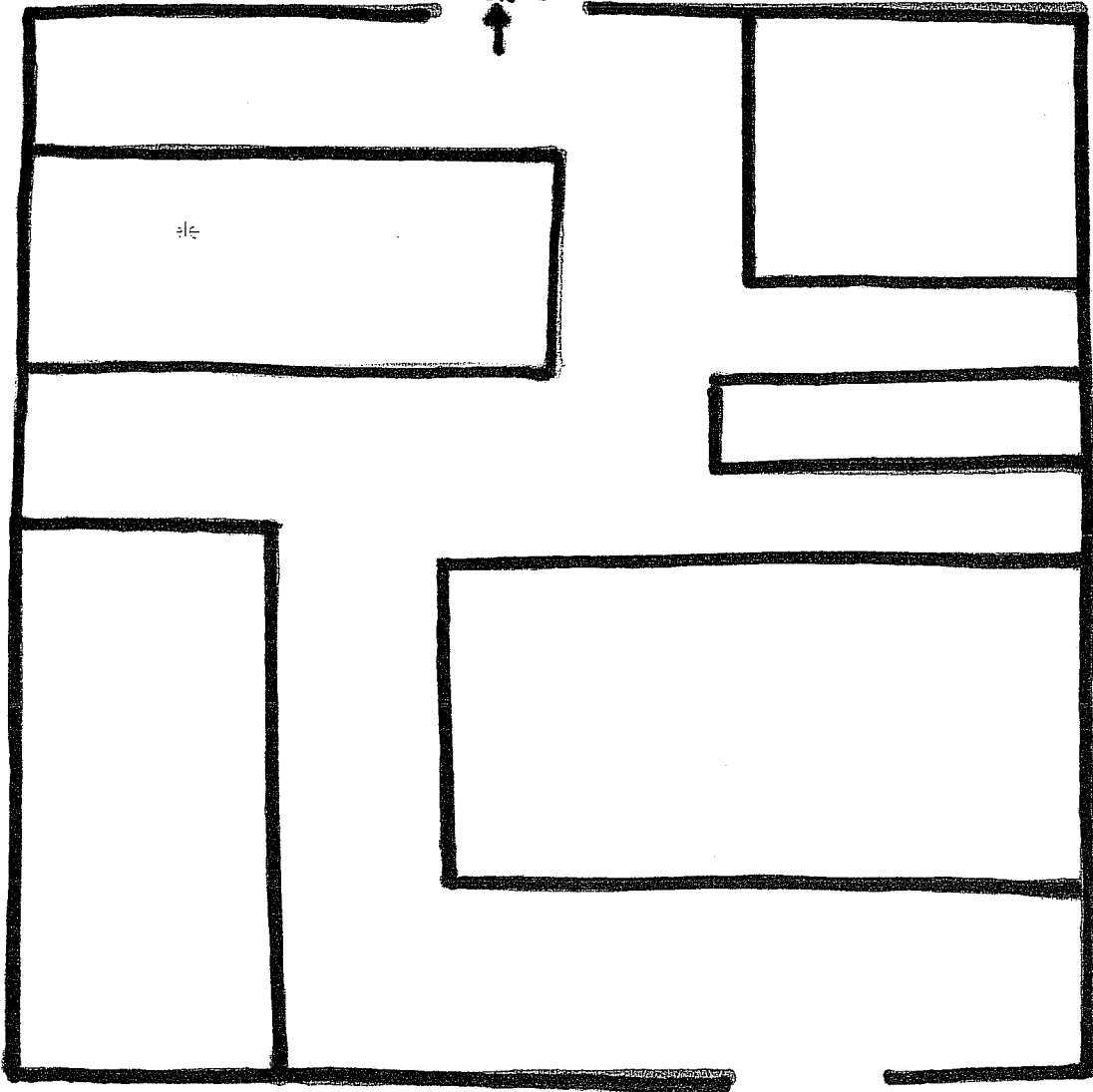
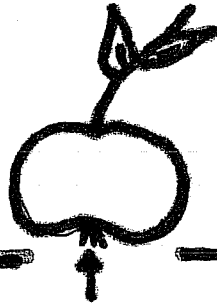
Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

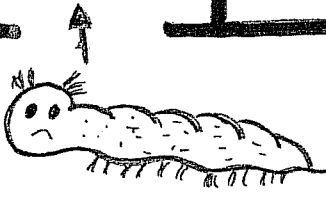
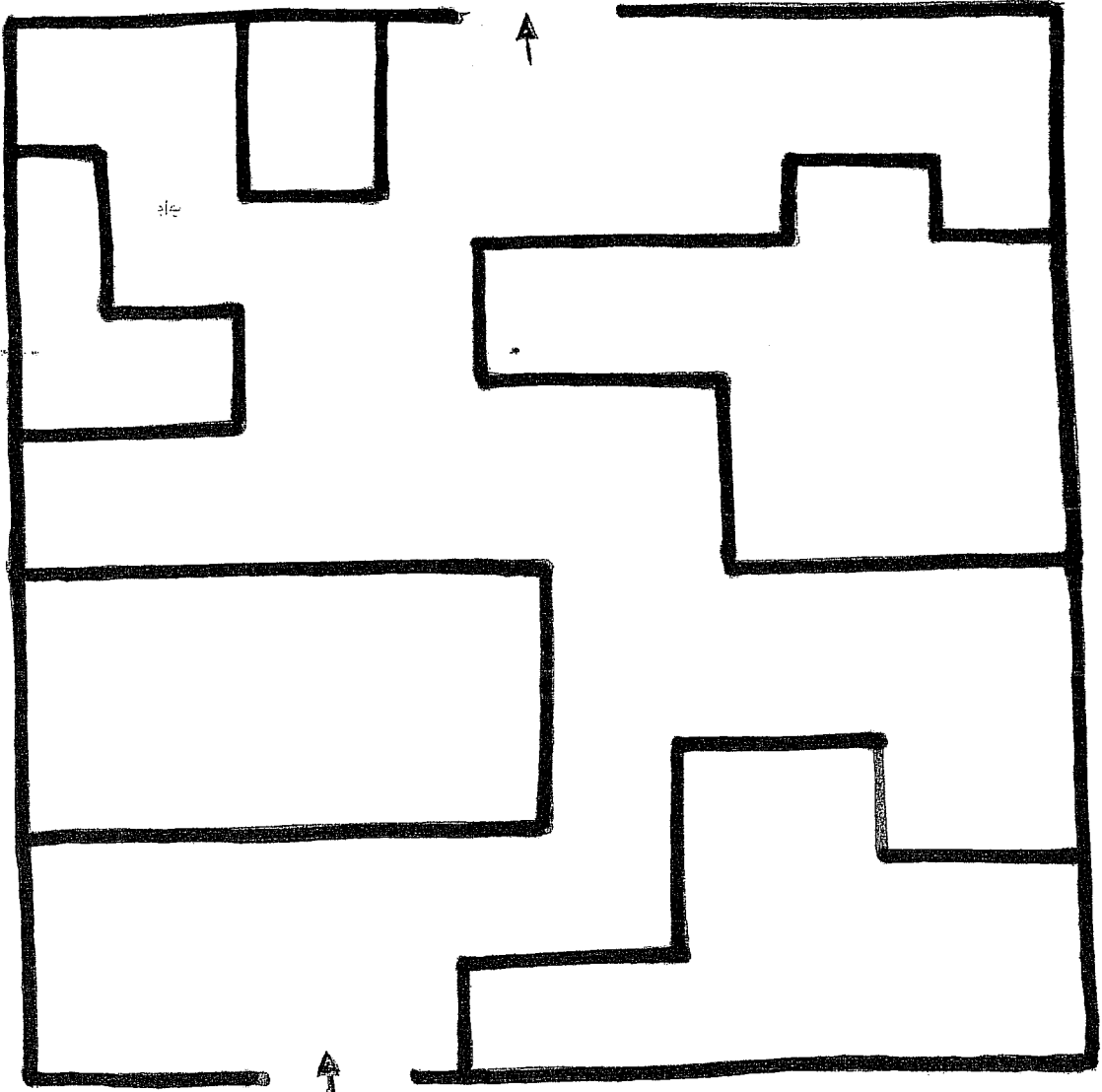
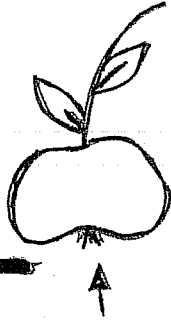
a. Design: Intercept+IDADE+CURRIC+IDADE \* CURRIC

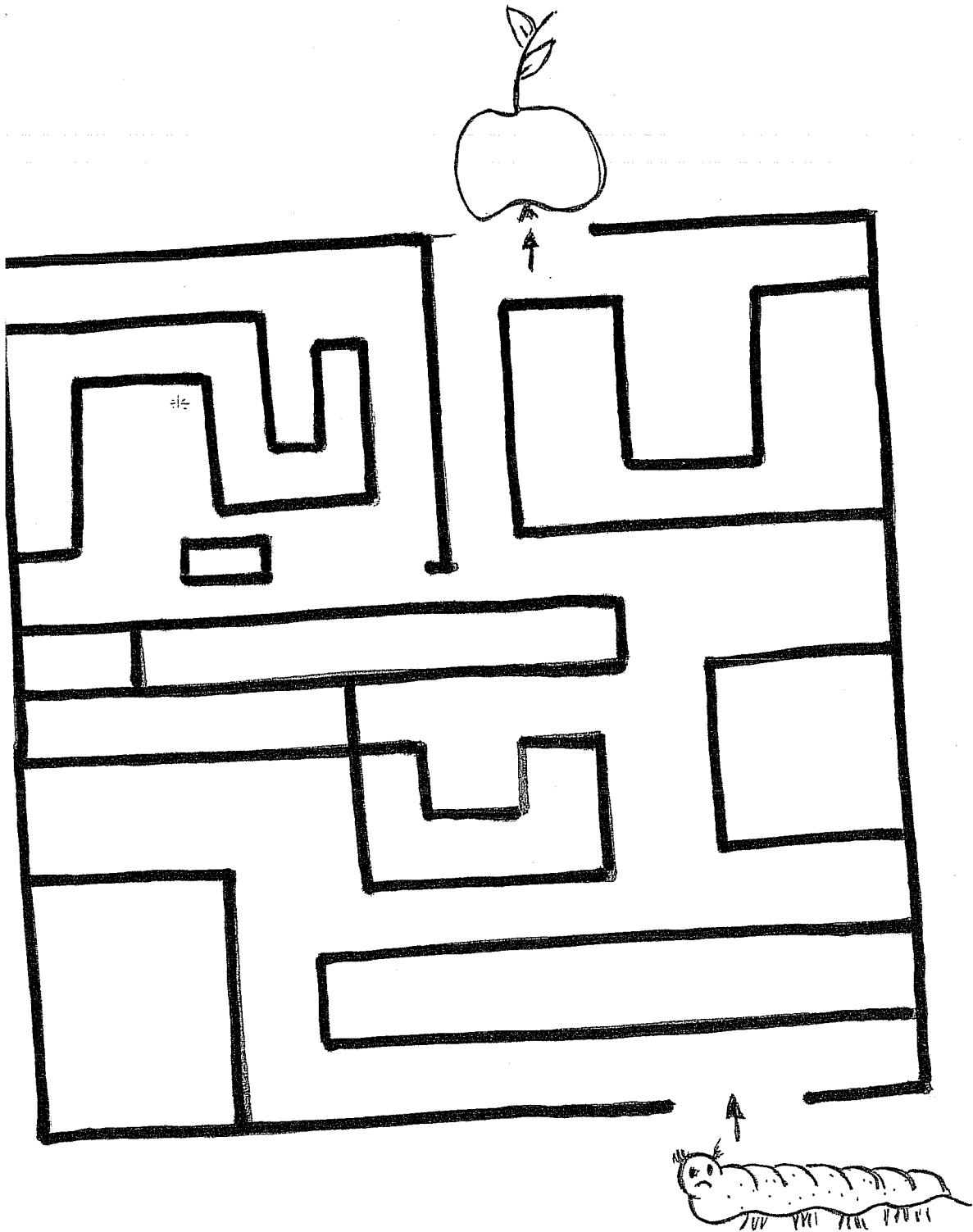
## Tests of Between-Subjects Effects

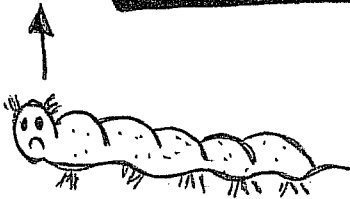
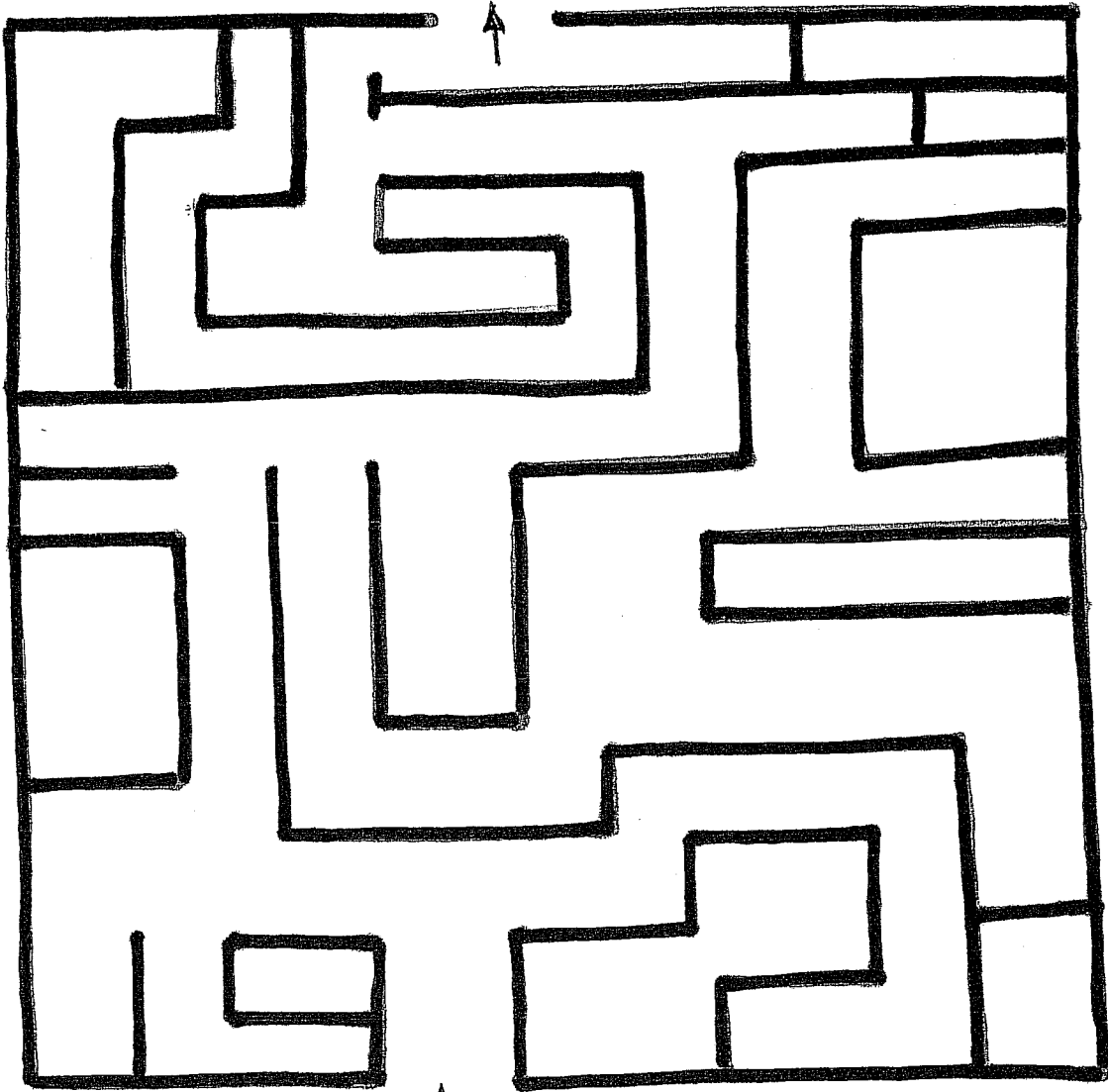
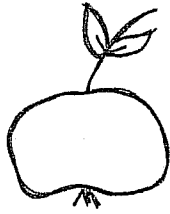
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	E_1	,400 <sup>a</sup>	3	,133	,923	,439
	E_2	10,100 <sup>b</sup>	3	3,367	2,126	,114
	E_3	3,000 <sup>c</sup>	3	1,000	,933	,435
	E_4	1,400 <sup>d</sup>	3	,467	,343	,794
Intercept	E_1	960,400	1	960,400	6648,923	,000
	E_2	220,900	1	220,900	139,516	,000
	E_3	230,400	1	230,400	214,881	,000
	E_4	291,600	1	291,600	214,237	,000
IDADE	E_1	,000	1	,000	,000	1,000
	E_2	3,600	1	3,600	2,274	,140
	E_3	,400	1	,400	,373	,545
	E_4	,900	1	,900	,661	,421
CURRIC	E_1	,400	1	,400	2,769	,105
	E_2	4,900	1	4,900	3,095	,087
	E_3	2,500	1	2,500	2,332	,136
	E_4	,400	1	,400	,294	,591
IDADE * CURRIC	E_1	,000	1	,000	,000	1,000
	E_2	1,600	1	1,600	1,011	,321
	E_3	,100	1	,100	,093	,762
	E_4	,100	1	,100	,073	,788
Error	E_1	5,200	36	,144		
	E_2	57,000	36	1,583		
	E_3	38,600	36	1,072		
	E_4	49,000	36	1,361		
Total	E_1	966,000	40			
	E_2	288,000	40			
	E_3	272,000	40			
	E_4	342,000	40			
Corrected Total	E_1	5,600	39			
	E_2	67,100	39			
	E_3	41,600	39			
	E_4	50,400	39			

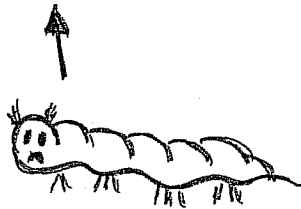
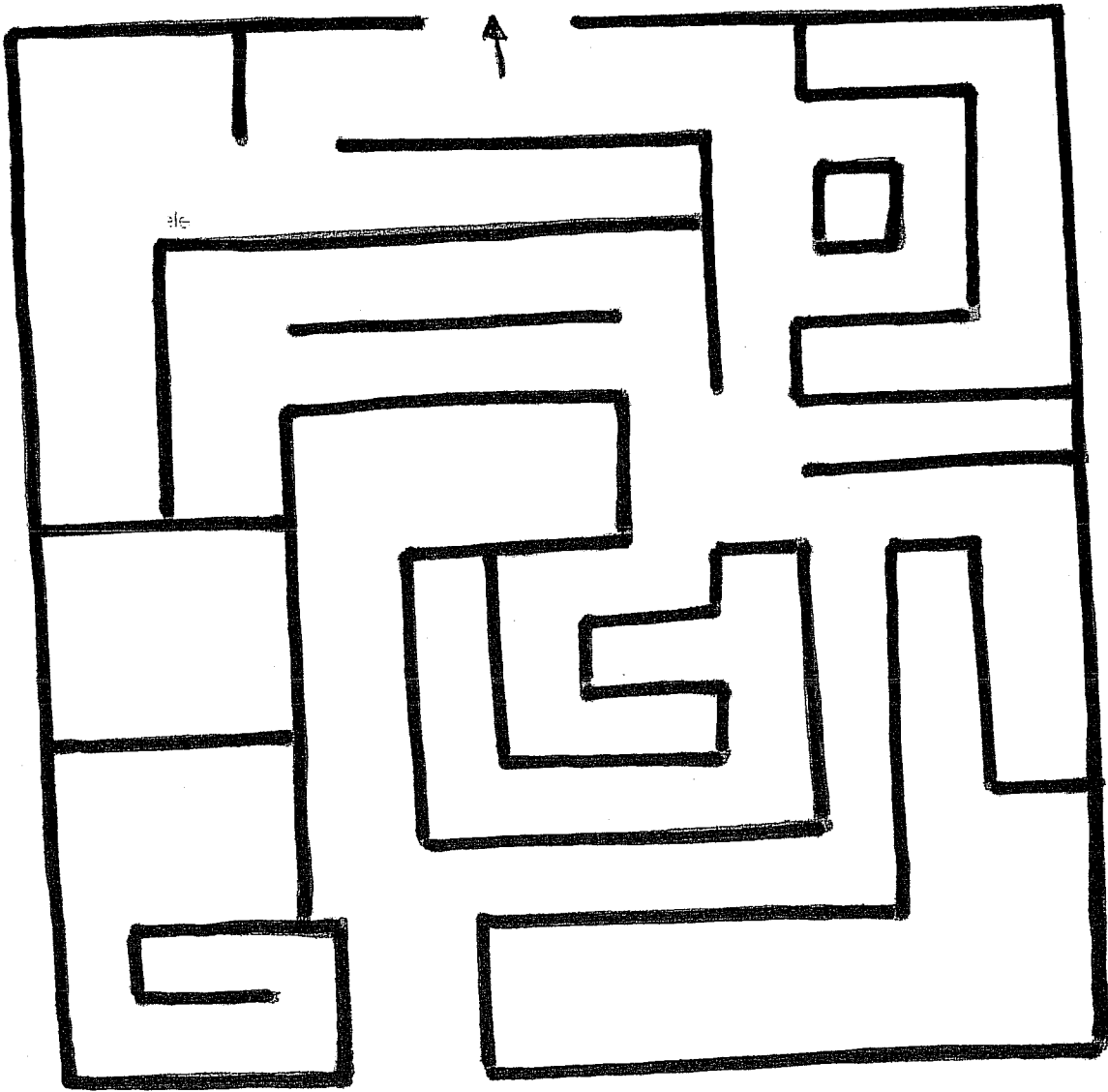
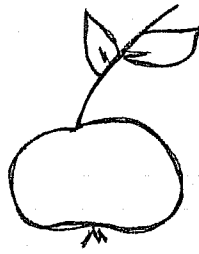
EXPECTATIVA  
DE  
SUCESSO

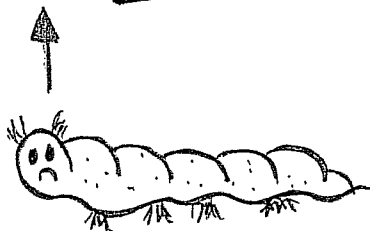
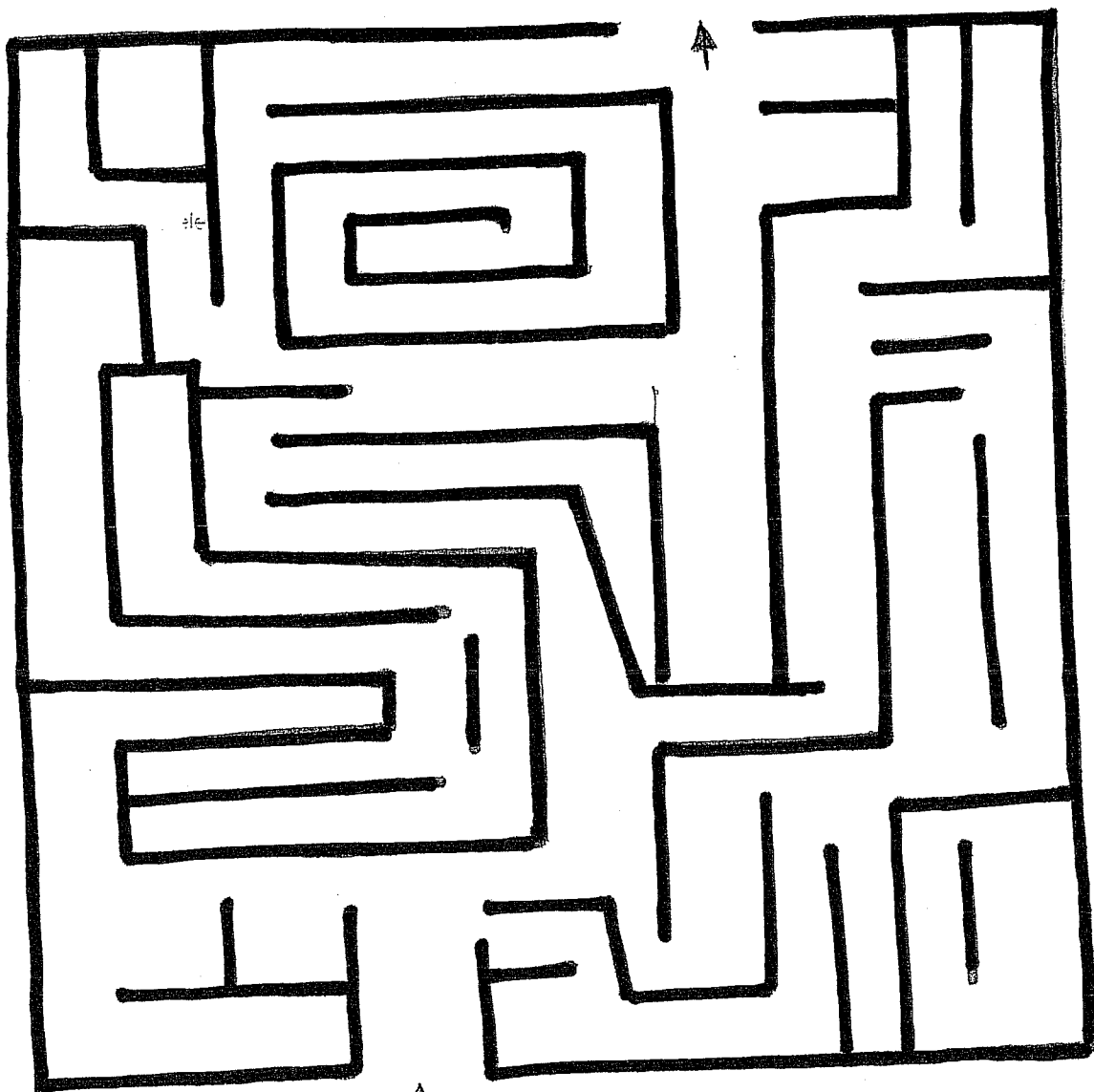


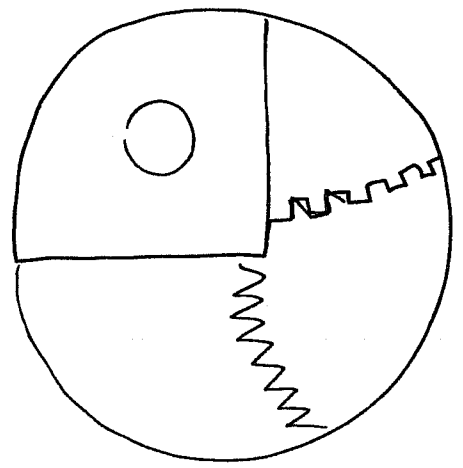




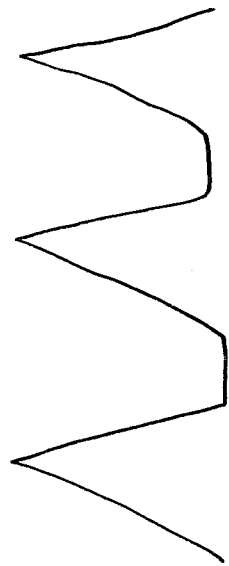
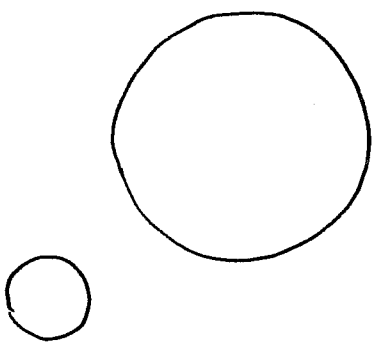
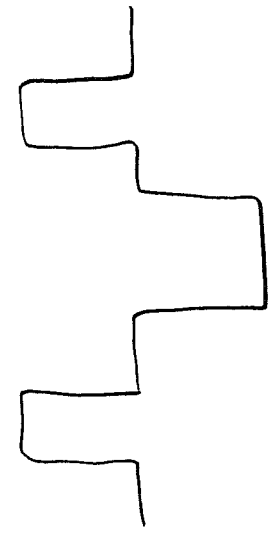
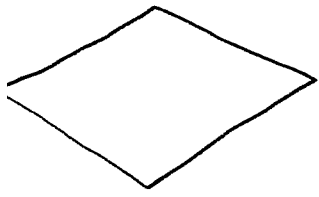








N



## Pontuação para cada pergunta em função da idade e do currículo

		Expectativas de Sucesso					
		Currículo 1			Currículo 2		
		Labirinto	Desenho	Total	Labirinto	Desenho	Total
5 Anos		18	42	60	24	24	48
		15	10	25	10	20	30
		4	4	8	4	4	8
		9	0	9	6	0	6
		0	0	0	0	2	2
		0	0	0	1	0	1
		46	56	102	45	50	95
6 Anos		30	30	60	36	42	78
		0	15	15	5	15	20
		20	0	20	8	0	8
		0	3	3	3	0	3
		0	2	2	0	0	0
		0	0	0	0	0	0
		50	50	100	52	57	109

Teste multivariância MANOVA para Expectativas de Sucesso em função da idade, do currículo e da interação idade/currículo

Multivariate Tests<sup>b</sup>

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,972	609,016 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,000
	Wilks' Lambda	,028	609,016 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,000
	Hotelling's Trace	34,801	609,016 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,000
	Roy's Largest Root	34,801	609,016 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,000
IDADE	Pillai's Trace	,048	,881 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,423
	Wilks' Lambda	,952	,881 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,423
	Hotelling's Trace	,050	,881 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,423
	Roy's Largest Root	,050	,881 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,423
CURRIC	Pillai's Trace	,001	,014 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,986
	Wilks' Lambda	,999	,014 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,986
	Hotelling's Trace	,001	,014 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,986
	Roy's Largest Root	,001	,014 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,986
IDADE * CURRIC	Pillai's Trace	,100	1,953 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,157
	Wilks' Lambda	,900	1,953 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,157
	Hotelling's Trace	,112	1,953 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,157
	Roy's Largest Root	,112	1,953 <sup>a</sup>	2,000	35,000	,157

<sup>a</sup>. Exact statistic

<sup>b</sup>. Design: Intercept+IDADE+CURRIC+IDADE \* CURRIC

## Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	LABIR	3,275 <sup>a</sup>	3	1,092	,629	,601
	DESENHO	4,275 <sup>b</sup>	3	1,425	1,332	,279
Intercept	LABIR	931,225	1	931,225	536,386	,000
	DESENHO	1134,225	1	1134,225	1060,574	,000
IDADE	LABIR	3,025	1	3,025	1,742	,195
	DESENHO	2,500E-02	1	2,500E-02	,023	,879
CURRIC	LABIR	2,500E-02	1	2,500E-02	,014	,905
	DESENHO	2,500E-02	1	2,500E-02	,023	,879
IDADE * CURRIC	LABIR	,225	1	,225	,130	,721
	DESENHO	4,225	1	4,225	3,951	,055
Error	LABIR	62,500	36	1,736		
	DESENHO	38,500	36	1,069		
Total	LABIR	997,000	40			
	DESENHO	1177,000	40			
Corrected Total	LABIR	65,775	39			
	DESENHO	42,775	39			

a. R Squared = ,050 (Adjusted R Squared = -,029)

b. R Squared = ,100 (Adjusted R Squared = ,025)

## Estimated Marginal Means

## IDADE \* CURRIC

Dependent Variable	IDAD E	CURRI C	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
LABIR	5	1	4,600	,417	3,755	5,445
		2	4,500	,417	3,655	5,345
	6	1	5,000	,417	4,155	5,845
		2	5,200	,417	4,355	6,045
DESENHO	5	1	5,600	,327	4,937	6,263
		2	5,000	,327	4,337	5,663
	6	1	5,000	,327	4,337	5,663
		2	5,700	,327	5,037	6,363

## Mann-Whitney Test

Test Statistics<sup>c</sup>

			LABIR	DESENHO
Mann-Whitney U			155,500	188,500
Wilcoxon W			365,500	398,500
Z			-1,275	-,352
Asymp. Sig. (2-tailed)			,202	,725
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]			,231 <sup>a</sup>	,758 <sup>a</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,214 <sup>b</sup>	,781 <sup>b</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,203	,770
		Upper Bound	,224	,791
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,109 <sup>b</sup>	,387 <sup>b</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,101	,375
		Upper Bound	,117	,400

a. Not corrected for ties.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 743671174.

c. Grouping Variable: IDADE

PREFERÊNCIA  
PELO  
DESAFIO



## Pontuação para cada escolha em função da idade e do currículo

## Cartas

		Preferência pelo Desafio	
		Currículo 1	Currículo 2
Fila contada		Nº de crianças	Nº de crianças
5 Anos	10	7	6
	9	0	4
	8	1	0
	7	2	0
	6	0	0
	5	0	0
	Não contou	0	0
6 Anos	10	7	8
	9	0	1
	8	0	1
	7	0	0
	6	1	0
	5	1	0
	Não contou	1	0

### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: CARTA

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,131 <sup>a</sup>	3	1,044	,675	,573
Intercept	3420,608	1	3420,608	2212,963	,000
IDADE	2,432E-02	1	2,432E-02	,016	,901
CURRIC	2,943	1	2,943	1,904	,176
IDADE * CURRIC	,219	1	,219	,142	,709
Error	54,100	35	1,546		
Total	3492,000	39			
Corrected Total	57,231	38			

a. R Squared = ,055 (Adjusted R Squared = -,026)

### Mann-Whitney Test

#### Test Statistics<sup>c</sup>

			CARTA
Mann-Whitney U			170,000
Wilcoxon W			380,000
Z			-,709
Asymp. Sig. (2-tailed)			,478
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]			,588 <sup>a</sup>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,486 <sup>b</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,473
		Upper Bound	,499
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,253 <sup>b</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,241
		Upper Bound	,264

a. Not corrected for ties.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 303130861.

c. Grouping Variable: IDADE

## Jogo

		Preferência pelo Desafio		
		Currículo 1	Currículo 2	
		Vezes que olhou	Nº de crianças	Nº de crianças
5 Anos	0	2	1	
	1	2	3	
	2	4	3	
	3	2	2	
	4	0	1	
	Não fez	0	0	
6 Anos	0	0	2	
	1	3	3	
	2	3	4	
	3	3	1	
	4	0	0	
	Não fez	1	0	

**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: JOGO\_VQO

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,668 <sup>a</sup>	3	1,223	1,037	,388
Intercept	123,388	1	123,388	104,678	,000
IDADE	3,634E-02	1	3,634E-02	,031	,862
CURRIC	,663	1	,663	,563	,458
IDADE * CURRIC	3,063	1	3,063	2,599	,116
Error	41,256	35	1,179		
Total	167,000	39			
Corrected Total	44,923	38			

a. R Squared = ,082 (Adjusted R Squared = ,003)

