

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO COMO
PROMOTORA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

MARIANA MARQUES SILVA

N.º 28350

Orientadora do Relatório:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para a obtenção
do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO COMO
PROMOTOR DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

MARIANA MARQUES SILVA

N.º 28350

Orientadora do Relatório:
Prof. Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para a obtenção
do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9784/2022 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de Maio de 2022.

Agradecimentos

A elaboração deste relatório simboliza a conclusão de uma etapa, da qual me orgulho muito. Deste modo, por não ter percorrido este caminho sozinha, quero agradecer a todas as pessoas que me apoiaram ao longo deste percurso.

Primeiramente, agradeço à minha família, porque sem ela nada disto seria possível. Agradeço, nomeadamente aos meus pais e ao meu irmão, por me terem ajudado, acreditado nas minhas capacidades e incentivado a concretizar este sonho. Agradeço também pelas palavras que me fizeram acreditar que iria conseguir, e por terem estado sempre presentes, não só nos momentos felizes, como também nos momentos mais desafiadores.

Agradeço ao meu namorado, que foi sempre o meu pilar, pelo suporta inabalável que foi ao longo deste percurso, pela confiança e orgulho que me transmitiu, e pela compreensão que teve nos momentos mais desafiadores.

Agradeço à minha colega Carmo Gomes, que se tornou numa grande amiga, por todo o apoio, partilha de experiências e troca de saberes que fizemos ao longo deste caminho, que nos permitiram refletir e crescer em conjunto, tanto a nível pessoal como profissional.

Agradeço a todas as minha colegas, especialmente à Ana Ferreira, Célia Pereira e Mariana Ganhão pelo companheirismo, por todos as aprendizagens que fizemos juntas e por construirmos este caminho lado a lado.

Agradeço a todos os professores que estiveram presentes ao longo deste caminho, que me inspiraram e partilharam os seus saberes e conhecimentos, disponibilizando, assim, as bases essenciais para a minha formação.

Agradeço à professora Lurdes Mata, orientadora da presente investigação, que me acompanhou ao longo deste percurso, por todo o cuidado, dedicação, disponibilidade e exigência que teve ao apoiar-me na elaboração deste relatório.

Por fim, agradeço a todas as crianças, assim como a todas as educadoras e professoras com quem tive o privilégio de estagiar, e que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação.

Muito obrigada a todos pelo apoio incondicional!

Resumo

A presente investigação surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e surgiu no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada. Esta assenta num estudo sobre a motivação em educação e procura evidenciar a sua importância face ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com uma turma mista, constituída por 20 alunos com idade compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

Atualmente, é reconhecida a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, de modo a terem um desempenho académico melhor. Assim, o principal objetivo deste relatório foi compreender de que forma é que o ambiente educativo promove a motivação dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira fase de observação foi possível observar que a professora titular utilizava estratégias para promover a motivação dos alunos, assim a motivação era um fator que estava bastante presente na aprendizagem dos alunos.

Nesta investigação, adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa e as técnicas de investigação utilizadas para recolha de dados foram a observação, entrevistas e análise documental. No que se refere aos instrumentos recorreu-se às notas de campo e aos guiões de entrevista.

A informação recolhida e a sua análise permitiram compreender melhor os fatores que promovem a motivação dos alunos, aferir como é que a participação e a autonomia estão relacionadas com a motivação e identificar as estratégias que a professora utiliza para fomentar a motivação. Desta forma, através do estudo realizado, compreendeu-se que a motivação é crucial para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na medida em que permite que os mesmos estejam mais envolvidos e, conseqüentemente, haja um maior interesse, curiosidade e iniciativa na competência de novos saberes. As aprendizagens adquiridas tornam-se mais significativas e duradouras, contribuindo para o crescimento global e completo dos alunos.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico, motivação, envolvimento, autodeterminação, aprendizagem.

Abstract

This research was carried out as part of the Master's programme in Pre-School Education and Primary School Teaching, and arose during the Supervised Teaching Practice. It is based on a study of motivation in education and seeks to highlight its importance in the teaching and learning process of students.

The Supervised Teaching Practice was carried out in a Private Social Solidarity Institution (IPSS), with a mixed class of 20 students aged between 6 and 10 years old.

Nowadays, the importance of motivation in the teaching and learning process is recognised, so that students can perform better academically. Therefore, the main objective of this report was to understand how the educational environment promotes student motivation in their teaching and learning process.

In the first phase of observation, it was possible to observe that the head teacher used strategies to promote student motivation, so motivation was a factor that was very present in student learning.

This research adopted a qualitative methodology and the research techniques used to collect data were observation, interviews and document analysis. The instruments used were field notes and interview scripts.

The information collected and analysed allowed us to better understand the factors that promote student motivation, to see how participation and autonomy are related to motivation and to identify the strategies that the teacher uses to foster motivation. As a result of the study carried out, it was realised that motivation is crucial to the teaching and learning process for students, as it allows them to be more involved and, consequently, there is greater interest, curiosity and initiative in learning new skills. The learning acquired becomes more meaningful and lasting, contributing to the overall and complete growth of the students.

Key words: 1st Cycle of Basic Education, motivation, involvement, self-determination, learning.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Contexto e Problemática	3
1.1 Caracterização do contexto	3
1.2 Problemática, objetivos e questões de investigação.....	6
Capítulo II – Enquadramento Teórico	7
2.1 Definição de motivação	7
2.1.1 Motivação e envolvimento.....	10
2.2 Elementos fundamentais de um ambiente educativo promotor da motivação	11
2.3 O papel do professor na motivação dos alunos	12
Capítulo III – Opções Metodológicas	14
3.1 Metodologia.....	14
3.2 Técnicas e instrumentos de investigação	15
3.2.1 Observação.....	15
3.2.2 Entrevista	16
3.2.3 Análise documental.....	18
3.3 Procedimentos	19
Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	20
Capítulo V - Considerações finais.....	33
Referências	37
Anexos.....	40
Anexo 1: Guião da entrevista à professora titular	40
Anexo 2: Transcrição da entrevista à professora titular	42
Anexo 3: Guião da entrevista aos alunos.....	45
Anexo 4: Transcrição da entrevista aos alunos (grupo 1).....	47
Anexo 5: Transcrição da entrevista aos alunos (grupo 2).....	52
Anexo 6: Nota de campo 1	57
Anexo 7: Nota de campo 2	58
Anexo 8: Nota de campo 3	60
Anexo 9: Nota de campo 4	61

Introdução

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e está articulado com a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. O estágio ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com uma turma mista, constituído por 20 crianças do 1º ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante a observação que ocorreu ao longo da Prática Supervisionada, foi possível perceber que, neste contexto pedagógico, eram utilizadas estratégias para promover a motivação dos alunos. Deste modo, surgiu o interesse em compreender essas estratégias e o seu impacto no ensino e na aprendizagem das crianças. Assim, surgiram as seguintes questões de investigação: Quais os principais fatores que promovem a motivação dos alunos na sala de aula?; De que forma é que a promoção da participação e da autonomia podem estar relacionadas com a motivação dos alunos? e Qual o papel do professor enquanto promotor da motivação dos alunos? Procurou-se então dar resposta a estas questões e aprofundar esta temática ao longo deste relatório. Mais especificamente, o estudo analisa as informações obtidas à luz da teoria da autodeterminação que envolve a satisfação de três necessidades básicas (competência, autonomia e envolvimento).

O presente relatório está dividido em cinco capítulos: a caracterização do contexto e problemática, o enquadramento teórico, as opções metodológicas, a análise reflexiva decorrente da prática supervisionada e as considerações finais.

O primeiro capítulo centra-se na caracterização do contexto onde foi realizada a Prática Supervisionada. Nesta caracterização são referidos os princípios que orientavam a instituição, bem como algumas características específicas da turma, consideradas relevantes para o tema do relatório. Este capítulo, apresenta, ainda, a problemática, especificando os objetivos e questões de investigação que serviram de base para a elaboração desta investigação.

Seguidamente, surge o segundo capítulo, que se direciona para o enquadramento teórico, onde é apresentada a revisão da literatura pertinente para a temática em estudo, baseada em autores de referência. Este capítulo está dividido em três subcapítulos. O primeiro aborda o conceito de motivação; o segundo centra-se nos elementos fundamentais para promover um ambiente educativo que privilegie a motivação e, por fim, o terceiro debruça-se sobre o papel do professor na motivação dos alunos.

Posteriormente, é apresentado o terceiro capítulo que aborda as opções metodológicas, este integra a metodologia; técnicas e instrumentos e procedimentos que foram aplicados ao longo da investigação. Na presente investigação foi utilizada uma metodologia qualitativa, sendo que para recolher informação foram utilizadas três técnicas, nomeadamente a observação, as entrevistas e a análise documental. Para recolher informações através da observação, foi utilizado o instrumento das notas de campo, e para obter informações recorrendo às entrevistas, foi usado o guião de entrevista.

Segue-se o quarto capítulo que engloba a análise reflexiva decorrente da prática supervisionada, onde são analisados e articulados os dados recolhidos através das entrevistas, notas de campo e análise documental, com os referenciais teóricos apresentados no segunda capítulo, com o intuito de responder às questões de investigação definidas no início da investigação. Assim, procurámos ilustrar as características motivacionais das crianças e interpretá-los à luz do quadro teórico da autodeterminação.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, onde constam as conclusões obtidas, uma reflexão sobre a elaboração do presente relatório, bem como o seu contributo para a minha futura prática profissional.

Capítulo I – Contexto e Problemática

1.1 Caracterização do contexto

A instituição cooperante onde foi desenvolvida a prática supervisionada era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e foi fundada em 1883. Esta instituição fazia parte de uma rede sete estabelecimentos educativos, sendo que este Relatório de Prática de Ensino Supervisionado foi desenvolvido num espaço que se localizava em Lisboa.

O Projeto Educativo (2022-2026), era um documento orientador que abrangia todos os estabelecimentos educativos que faziam parte da instituição onde foi realizado o presente relatório. Ainda assim, importa referir que, a operacionalização do Projeto Educativo tinha em conta as particularidades de cada estabelecimento educativo.

O Projeto Educativo (2022-2026) era sustentado nos princípios orientadores da escola inclusiva, mencionadas no Dec. n.º 54/2018; Lei n.º 116/2019 e n.º 47/2019. Através desses princípios, a instituição definiu algumas linhas orientadoras que visavam orientar a ação pedagógica dos docentes. O principal objetivo do Projeto Educativo era garantir a igualdade de acesso e oportunidades a todas as crianças, bem como o seu sucesso educativo. A diferenciação pedagógica era bastante valorizada no processo de aprendizagem, assim sendo, as diferenças nos níveis de desenvolvimento, nos interesses e nos ritmos eram sempre respeitadas. (Projeto Educativo, 2022-2026).

Segundo o Projeto Educativo (2022-2026), de modo a corresponder aos princípios da escola inclusiva a instituição tencionava: promover uma gestão curricular flexível; a interdisciplinaridade; a participação democrática, para que as crianças se tornassem cidadãos mais ativos; a promoção de aprendizagens significativas; a diversificação de propostas; a variedade de instrumentos de avaliação, tendo em conta as características individuais dos alunos; o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, reflexão e análise, que ajudassem as crianças a resolver problemas; o domínio de técnicas de exposição e argumentação, valorizando os alunos enquanto autores; a capacidade de trabalhar de forma autónoma e cooperativamente.

Apesar de o Projeto Educativo não fazer qualquer referência a um modelo pedagógico, desde 1974, esta escola, seguia o modelo do Movimento Escola Moderna (MEM).

Nesse modelo pedagógico o trabalho centrava-se na realização de produções da autoria dos alunos, que surgiam dos seus interesses e necessidades. Além disso, também desenvolviam

projetos, que, posteriormente, eram apresentados ao grupo. O modo de trabalhar assentava, sobretudo, num paradigma da comunicação e recorria à aprendizagem dialogada. Os alunos pensavam em conjunto e partilhavam diversas perspetivas relativamente a determinados temas. Com estas práticas pedagógicas tencionava-se promover o pensamento crítico, a cooperação e a partilha de ideias.

Os docentes pretendiam construir uma escola com cidadãos que pensassem, intervissem e participassem ativamente e conscientemente no mundo em que viviam.

O grupo de alunos participantes na presente investigação fazia parte de uma turma do 1º ciclo do ensino básico, constituída por 20 alunos, sendo que, 7 eram do sexo feminino e 13 eram do sexo masculino. Era um grupo misto, este englobava crianças que frequentavam do 1º ao 4º ano, deste modo a faixa etária variava entre os 6 aos 10 anos.

Todos os alunos integraram o grupo no 1º ano de escolaridade e estavam a frequentar o ano de escolaridade, que lhes correspondia, ou seja, não existia nenhum que tivesse reprovado.

No geral o grupo era muito interessado e participativo. A motivação para aprender era bastante notória. O facto de os alunos poderem participar e dar a sua opinião nas tarefas que eram desenvolvidas ao longo do dia, e de terem consciência que as suas opiniões eram consideradas, parecia facilitar o seu envolvimento na aprendizagem. A participação regular e ativa tornava a dinâmica da sala bastante fluída, através da comunicação que era estabelecida, tanto entre aluno-aluno, como com entre aluno-professor.

A capacidade de argumentação era uma característica bastante evidente nesta turma pois, em momentos de discussão, conseguiam expressar muito bem a sua opinião, sem terem receio de errar. Nos momentos de Conselho as crianças argumentavam, davam sugestões e apresentavam soluções para resolver os problemas.

Os alunos eram muito autónomos, e, normalmente, efetuavam as tarefas sem necessitarem da intervenção do adulto. Os alunos formavam parcerias, no início de cada semana, com a intenção de se ajudarem mutuamente na realização das tarefas que tinham mais dificuldade. Estas parcerias eram constituídas por duas crianças que estavam em níveis de aprendizagem diferentes.

Importa aprofundar um pouco mais esta questão da autonomia no trabalho, olhando para um instrumento de pilotagem, denominado Plano Individual de Trabalho (PIT). Este era utilizado num determinado momento do plano semanal, nomeadamente no Tempo de Estudo

Autônomo (TEA). O PIT auxiliava os alunos a planejarem, desenvolverem e avaliarem o seu trabalho. Através da avaliação do PIT os alunos regulavam as suas aprendizagens.

No que se refere à organização da sala, as crianças estavam organizadas em quatro grupos, sendo que cada grupo era composto por cinco alunos. Os alunos conheciam muito bem o espaço, a organização do material e sabiam como podiam utilizá-lo. Todos os recursos, que as crianças utilizavam diariamente, estavam ao seu alcance. O responsável por distribuir o material, distribuía todos os materiais pelas mesas.

A sala tinha uma área da organização onde existiam vários instrumentos de pilotagem que permitiam as crianças organizarem o seu trabalho, como: agenda da sala, o mapa das presenças, o diário da turma, o mapa das tarefas, mapa da mostra de produções, mapa da avaliação dos PIT'S, entre outros.

Figura 1

Mapa de Tarefas

As nossas tarefas na sala

Dar a palavra	Françisco Paco	Emilia Vasco	Fred Pablo	Gustavo Paco	Bao Inês	
Avaliar o dia e mandar sair	Madelena Emilia	Tomás Carolina	Inês Bao	Isabel Frederico	Vasco e Fred	
Resolver problemas e dirigir o conselho	Pablo Tomás	Frederico Paco	João Marim	Diogo Lorenço	Inês Paco	
Escrever a ata e marcar registos	Bao Isabel	Inês Victoria	Caro Paco	Inês Caro	Made Pablo	
Fazer recados e verificar a biblioteca	Diogo Inês	Lorenço Isabel	Madelena Vasco	Diogo Caro	Tomás Caro	
Distribuir material e guardião das folhas	Carolina Gustavo	João Bao	Diogo Kiko	Frederico Madelena	Lorenço Caro	
Organizar as tarefas e verificar os lápis	Frederico	Pablo Gustavo	Isabel	Vasco Lorenço	João e Gustavo	
Guardiões do Recreio		Martim Madelena	Lorenço Emilia	Diogo Kiko e Martim	Inês Diogo	
Verificar material que está na janela		Madelena	Tomás	Martim	Victoria	
Organizar os jogos e os moveis		Paco	Inês Victoria		Emilia	

Verificar o material dos grupos

	Lorenço	Gustavo	Carolina	Victoria	Vasco
	Madelena	Kiko	Tomás	Martim	Caro
	Frederico	Bao	Madelena	Lia	Caro
	Diogo	Emilia	João	Inês	Paco

O mapa de tarefas (Figura 1) integrava as tarefas que os alunos realizavam ao longo da semana. No conselho de cooperação educativa, que se realizava no início da semana, os alunos atribuíam uma dessas tarefas a cada um dos alunos, deste modo este instrumento permite que todos participassem na organização da sala.

No contexto de estágio, os alunos também participavam na construção do plano semanal (Figura 2) e na construção do plano do dia. Tanto o plano semanal como o plano do dia contemplavam as tarefas que os alunos iam fazer, o que permitia que elas tivessem conhecimento sobre os diversos momentos que iam ocorrer ao longo do dia, e que conseguissem prever o que iam fazer. No início de cada semana a professora combinava e fazia o plano semanal, em conjunto com as crianças, para organizarem o trabalho que tinham de fazer ao longo da semana. Para além disso, no início de cada dia também faziam o plano do dia, pois apesar de terem organizado o trabalho no plano semanal podiam ocorrer alterações diariamente.

Figura 2
Plano Semanal

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
- Organizar o dia - Escrita	Ed física	- Organizar o dia - Minutos do canto e proposta de português - TEA e elaboração da folha de registo da experiência – Luz	- Organizar o dia - Projeto Escola de Condução (9h45-12h45)	- Experiência- Luz (14h00-15h00)
- Reunião acompanhamento	Mp Francisco e Jaana TEA	- TEA e apoio à multiplicação	TEA	Conselho Avaliação dos PIt's
		- Construção do livro "Desafios matemáticos para o 1.º 2.º ano" – continuar a história	- Construção do livro "Desafios matemáticos para o 1.º 2.º ano" – continuar a história	- Construção do livro "Desafios matemáticos para o 1.º 2.º ano" – continuar a história
- Conselho de Cooperação Educativa: organizar a semana e das tarefas - discussão do diário - Avaliar o dia e verificar o material	CCB O Carnaval dos Animais	- Música - Oficina – cadernos para o acompanhamento - Avaliar o dia e verificar o material	- Experiência – Soluções e reações químicas (14h00-15h00) - Organizar trabalhos e avaliar o PIT (15h00-15h30) - Avaliar o dia e verificar o material	CCB A Mesma Inquietação

1.2 Problemática, objetivos e questões de investigação

O estudo do tema da motivação no processo de ensino-aprendizagem é bastante pertinente no contexto em questão, pois foram evidentes a motivação e o envolvimento das crianças na realização das tarefas. Constatámos em várias situações, ao longo do dia, evidências que realçavam a importância deste tema neste contexto educativo, tanto em situações menos formais como em momentos específicos de aprendizagem. São disso exemplos, a participação das crianças na organização da sala, em que, tal como foi referido anteriormente, cada criança

era responsável por fazer uma determinada tarefa. Para além disso também tinham uma participação ativa na planificação, no envolvimento das atividades e avaliação do PIT.

Este tema não emergiu apenas do contexto, também partiu dos meus interesses pessoais e na vontade de compreender melhor esta temática. Considero fundamental investigar sobre este tema, porque a motivação nem sempre é valorizada no 1º ciclo, notando-se mesmo um decréscimo da mesma ao longo da escolaridade, nomeadamente da motivação intrínseca (Mata et al., 2009). Por sua vez, em contextos de educação pré-escolar também é importante estar atento aos aspetos motivacionais. Segundo Moreira (2015), em contexto de educação pré-escolar é essencial que as crianças tenham um ambiente educativo estimulante e que motive o seu desejo por aprender, sendo mesmo referido nas OCEPE que a organização do ambiente educativo deve ser “planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante” (Silva et al., 2016, p.17). No 1º ciclo essa necessidade mantém-se, principalmente, para que os alunos se sintam parte integrante do seu processo de aprendizagem.

Tendo em consideração a centralidade da motivação para a aprendizagem, definimos como objetivo geral deste trabalho ‘Compreender de que forma é que o ambiente educativo promove a motivação dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem’. De modo a concretizá-lo estabelecemos as seguintes questões orientadoras de investigação:

- Quais os principais fatores que promovem a motivação dos alunos na sala de aula?
- De que forma é que a promoção da participação e da autonomia podem estar relacionadas com a motivação dos alunos?
- Qual o papel do professor enquanto promotor da motivação dos alunos?

Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1 Definição de motivação

Nos contextos educativos a motivação assume uma relevância particular, pois tem um impacto significativo tanto na maneira como os alunos aprendem e se desenvolvem, quanto na quantidade de esforço que eles dedicam ou não ao processo de ensino e aprendizagem (Grinsven

& Tillema, 2006). Deste modo, é fundamental referir o conceito de motivação, segundo as concepções de diversos autores.

Lieury e Fenouillet (1997) afirmam que a motivação se refere aos processos biológicos e psicológicos que levam uma pessoa a iniciar uma ação, com o intuito de atingir um objetivo. Quanto maior a motivação, mais intensa e persistente é a atividade. Lens et al. (2008) ampliam esta ideia de motivação ao realçar o papel do ambiente educativo. Os autores afirmam que a motivação é “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas” (p. 17).

No contexto educativo, a motivação dos alunos refere-se às experiências pessoais dos alunos, incluindo o seu interesse em participar nas aulas e nas atividades, e as razões inerentes a esse interesse (Brophy, 1998, citado por Rosa & Mata, 2012). Assim, não podemos abordar a aprendizagem, sem referirmos o papel crucial da motivação, contudo a motivação pode ter características diferentes.

Num determinado dia, um aluno pode sentir, simultaneamente, motivações diferentes para se envolver em diversas atividades. Ryan e Deci (2020), distinguem motivação intrínseca de motivação extrínseca, sendo que a motivação extrínseca ocorre quando uma pessoa é influenciada por fatores externos, como ganhos, recompensas ou punições, mas a própria atividade não é suficientemente satisfatória ou da sua iniciativa. Contrariamente, a motivação intrínseca é impulsionada por motivos internos, como necessidades pessoais, e a pessoa encontra satisfação na própria atividade, sem depender de outros ganhos, benefícios ou recompensas externas para se sentir motivada. As atividades lúdicas implicam fatores internos e são satisfatórias para os alunos.

Segundo Ryan e Deci (2020), existem quatro tipos de motivação extrínseca: regulação externa, introjeção, identificação e integração. A regulação externa ocorre quando as crianças recebem recompensas ou punições; na introjeção a criança realiza a tarefa para se sentir bem ou para ser aprovada pelos outros; na identificação a criança tem consciência da importância e tem conhecimento dos objetivos da atividade, contudo a motivação continua a ser externa; a integração é o nível mais próximo da motivação intrínseca, porque está alinhada com os seus valores, ainda assim, a origem da motivação continua a ser externa.

Tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca dependem do momento /tempo e do contexto. Diversos estudos revelam que alunos motivados intrinsecamente tendem a ser mais autodeterminados e atribuem os resultados das atividades a fatores internos (Messias

& Monteiro, 2009; Ryan & Deci, 2020). A motivação intrínseca na aprendizagem apresenta inúmeros benefícios e tem um papel significativo no desempenho escolar dos alunos (Ryan & Deci, 2020). Contudo, apesar de existirem diversos estudos que comprovam a importância da motivação intrínseca no processo de aprendizagem dos alunos, Ryan e Deci (2020) analisam diferentes estudos e concluem que “research from multiple countries suggests that it tends to decline over the schools years...” (p.2).

Ryan e Deci (2020) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, com o intuito de compreender a motivação por aprender. Esta pode ser entendida como a conexão e satisfação de três necessidades básicas: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a necessidade de relacionamento.

Grinsven e Tillema (2006), a partir da análise de diferentes autores concluiu que necessidade de competência ocorre quando uma pessoa tem sucesso e se sente eficaz naquilo que está a fazer, deste modo quando o aluno confia nas suas capacidades, tem mais interesse em realizar as atividades.

A necessidade de autonomia verifica-se em situações em que a pessoa faz coisas que são resultado de escolhas pessoais e não de imposição externa. Neste sentido Ryan e Deci (2020) afirmam que a autonomia se refere à capacidade de tomar iniciativa e sentir-se responsável pelas suas próprias ações. Slavin et al., (1985, citado por Grinsven & Tillema, 2006) corroboram essa ideia mencionando que ambientes de aprendizagem que não permitem que os alunos tomem decisões têm um impacto negativo na sua motivação. A autonomia pode ser entendida de diferentes maneiras. Pode significar que o indivíduo age sozinho, sendo autossuficiente (Dahlberg & Moss, 2004). No entanto, também se pode referir ao indivíduo assumir responsabilidade pelas suas próprias ações. Portanto, a autonomia não é um conceito simples relacionado apenas à liberdade de escolha. Segundo Deci e Ryan (1987, citado por Reeve & Jang, 2006) a autonomia é quando alguém sente que as suas ações são verdadeiramente suas, originadas por si mesmo.

Por fim, a necessidade de relacionamento refere-se a sentir-se bem e apoiado pelas pessoas com quem trabalha. Segundo Ryan e Deci (2020), o relacionamento diz respeito a um sentimento de pertença e conexão.

Quando algumas dessas três necessidades não é satisfeita pode levar à desmotivação ou a uma aprendizagem impulsionada unicamente por motivos externos (Ryan & Deci, 2020).

2.1.1 Motivação e envolvimento

A motivação é um fator essencial para o envolvimento dos alunos nas tarefas. A *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC)* (Laevers, 1994), foi adaptada, de modo a ser utilizada no presente estudo. Esta é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores característicos do envolvimento da criança e os níveis de envolvimento, que correspondem a uma escala de 5 pontos. Existem cinco níveis de envolvimento: nível 1 – muito baixo; nível 2 – baixo; nível 3 – médio; nível 4 – alto; nível 5 – muito alto. O nível 1 – muito baixo ocorre quando as crianças não se envolvem na atividade. As crianças estão presentes, contudo não demonstram nenhum interesse e estão completamente distraídas. O nível 2 – baixo é atribuído às crianças que apenas realizam a atividade ocasionalmente e que na maioria do tempo não estão verdadeiramente envolvidas. Este nível também pode ser atribuído às crianças que se distraem facilmente e interrompem constantemente a atividade. A sua concentração é superficial e de curta duração, e conseqüentemente, os seus resultados obtidos serão bastante limitados. O nível 3 – médio verifica-se quando as crianças estão envolvidas nas atividades, mas não estão verdadeiramente concentradas e motivadas. O envolvimento é inconstante, assim existem momentos de concentração, mas também distrações frequentes. A criança não dedica muita energia à atividade, porque não se sente desafiada. O nível 4 – alto é atribuído às crianças que estão frequentemente ativas na atividade. A atividade em questão é significativa para ela, o que lhe permite estar mais envolvida. Neste nível a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. Ela está envolvida e concentrada na atividade, ainda assim, existem momentos em que a sua atenção é mais superficial. O nível 5 – muito alto é destinado às crianças que manifestam elevado envolvimento na atividade. Neste nível têm altos níveis de concentração, persistência, energia e dedicação. As crianças estão intrinsecamente motivadas e realizam a atividade de forma prazerosa. (Portugal & Laevers, 2018)

A lista de indicadores característicos do envolvimento. são: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Estes indicadores são utilizados para perceber em que nível de envolvimento é que as crianças se encontram.

A concentração ocorre quando o aluno tem a atenção totalmente centrada na atividade que está a desenvolver, não se distraindo; a energia verifica-se quando o aluno dedica o seu esforço físico ou mental na atividade; a complexidade e criatividade é quando o aluno utiliza as suas capacidades cognitivas e capacidades para realizar uma atividade complexa; expressão fácil e postura é observada quando os sinais não-verbais nos permitem perceber se o aluno está

ou não envolvido; persistência significa o tempo que o aluno se mantém concentrado; precisão é observada quando o aluno dá muito importância ao seu trabalho e está especialmente atento aos detalhes; tempo de reação diz respeito ao tempo que o aluno leva a responder a estímulos, um aluno envolvido responde rapidamente a estímulos; linguagem, o envolvimento do aluno pode ser observado através dos comentários que ele faz no decorrer da atividade; e a satisfação refere-se ao sentimento que o aluno manifesta com os resultados obtidos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

2.2 Elementos fundamentais de um ambiente educativo promotor da motivação

Segundo Peixoto e Mata (2017), a motivação é um aspeto importante no processo de aprendizagem, porque pode influenciar tanto o seu processo como os resultados. Assim, é um fator essencial no sucesso académico (Ryan & Niemiec, 2009). Monteiro e Mata (2001), corroboram esta ideia afirmando que “A motivação com que as pessoas abordam tarefas ou situações é sem dúvida um factor que influencia a forma de resolução e o resultado final obtido, não só em termos de sucesso ou de insucesso, mas também no grau de aprofundamento e complexidade dessa resolução.” (p.2).

Messias e Monteiro (2009) concluem a partir da análise de diversos estudos que existem vários fatores que podem influenciar a motivação dos alunos. Entre estes as autoras referem as expectativas e métodos de ensino dos professores, a interação com os colegas da turma, a dinâmica das aulas, a organização da sala, o currículo, a estrutura do sistema educacional, políticas escolares e as características individuais dos alunos (Messias & Monteiro, 2009).

Nesta linha de ideias também Grinsven e Tillema (2006) referem que os ambientes de aprendizagem têm bastante influência tanto na motivação quanto na capacidade de aprendizagem dos alunos. Wechsler (2006, citado por Messias & Monteiro, 2009) corrobora esta ideia afirmando que ao pensar em motivação para a aprendizagem, é crucial considerar os aspetos do ambiente escolar.

Grinsven e Tillema (2006), com base na análise de vários autores, expandem esta ideia referindo que existem algumas características particulares de ambiente de aprendizagem que promovem a motivação e a autorregulação, tais como: interação entre professor-aluno, classificação e avaliação, tipos de tarefas, grau de autonomia e aprender a aprender.

No que se refere à interação professor-aluno, Grinsven e Tillema (2006) concluem que o uso da aprendizagem cooperativa resulta em melhorias na autorregulação dos alunos, aumentando a percepção de autoeficácia, promovendo, assim, uma maior motivação intrínseca e aprimorando as suas capacidades. Para além disso, estes autores, a partir de um levantamento de outros trabalhos, também alertam para o facto de que o método de avaliação pode ser muito impactante na aprendizagem dos alunos tendo as notas e os testes efeitos nos julgamentos da autoeficácia dos alunos. Assim, concluem que os alunos aprendem melhor quando as tarefas são desafiadoras, quando o seu processo de aprendizagem é valorizado e quanto este não é comparado com o desempenho dos colegas. A autoavaliação é uma estratégia que pode permitir que os alunos desenvolvam a autorregulação (Grinsven & Tillema, 2006).

O tipo de tarefas influencia significativamente a motivação dos alunos. Segundo Choi e Hannafin (1995), os ambientes de aprendizagem em que são realizados problemas, permitem os alunos aplicarem os conhecimentos que adquiriram.

Neste sentido, aprender a aprender realça a conceção de aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, em oposição à assimilação de conhecimentos, exige uma reflexão constante sobre a melhoria das competências adquiridas, aprendizagem com os erros e uma abertura para enfrentar novos desafios no contexto de aprendizagem (Boevere et al., 2001, citado por Grinsven & Tillema, 2006). Aprender a aprender é, assim, um elemento fundamental para garantir elevados níveis de envolvimento no processo de aprendizagem. (Areglado et al., 1996, citado por Grinsven & Tillema, 2006)

2.3 O papel do professor na motivação dos alunos

O professor tem um papel fundamental na motivação dos alunos e nas dinâmicas motivacionais que implementa no ambiente da sala de aula (Peixoto & Mata, 2017). Tal como refere Lemos (2009) “O apreço, afecto, sintonia, disponibilidade e confiança expressos pelo professor em relação aos estudantes influenciam várias percepções dos estudantes (p.150).

Segundo vários estudos em contexto educativo como os de Deci e Ryan (2000) e Reeve (2006, citado por Peixoto & Mata, 2017), existem quatro princípios que contribuem para a promoção de motivação intrínseca no processo de aprendizagem. Esses princípios basearam-se em quatro pilares essenciais, estes são: tarefas, objetivos, feedback e trabalho cooperativo.

No que se refere às tarefas a premissa subjacente é que levem os alunos a envolverem-se o máximo possível. Deste modo, é crucial que tenham oportunidade de escolha nas tarefas que vão realizar. Neste sentido, Ryan e Deci (2020), defendem que quando os alunos podem efetuar escolhas têm mais autonomia, resultando, assim, numa maior motivação intrínseca.

Os professores devem solicitar a opinião dos alunos, com o intuito de identificar as suas necessidades e interesses, para que as possa integrar tanto nas tarefas como na dinâmica da sala (Reeve & Jang, 2006). Para além disso, o nível de desafio deve ser apropriado ao grau de competência dos alunos (Grinsven & Tillema 2006). As tarefas também devem ser variadas e interessantes e devem ser formuladas perguntas abertas em detrimento de perguntas fechadas.

Quanto aos objetivos, é importante que sejam claros para os alunos, que se definam objetivos a curto prazo e objetivos intermediários. Estes devem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, ou seja, devem existir objetivos diferenciados e as metas estabelecidas devem ser desafiadoras, mas alcançáveis (Peixoto & Mata, 2017).

O feedback deve ser informativo, proporcionando, assim, ao aluno uma visão clara do seu progresso de aprendizagem. Além de destacar os progressos realizados, também deve indicar os próximos caminhos para alcançar o sucesso. Progressivamente, o feedback deve permitir que os alunos autoavaliem o seu próprio desempenho e desenvolvam um sentimento de controle sobre a sua aprendizagem (Peixoto & Mata, 2017).

O trabalho cooperativo refere-se à importância de os professores proporcionarem diversos momentos de trabalho de grupo que permitem a partilha de conhecimentos entre os alunos. As avaliações tendem a estimular a competição e a impactar de forma negativa a cooperação, assim, estas avaliações devem ser evitadas. Estes tipos de avaliação normalmente são centradas nos produtos finais e não valorizam o processo, deste modo, também devem ser igualmente evitadas. O professor tem o papel de incentivar os alunos a pedirem ajuda aos colegas, de forma a que os alunos se sintam confortáveis para participar, sem terem receio da punição (Peixoto & Mata, 2017).

Segundo Reeve e Jang (2016), o apoio à autonomia é a maneira como uma pessoa promove as motivações internas de outra pessoa, atendendo às suas necessidades psicológicas, interesses, preferências e valores. O apoio à autonomia implica reconhecer, desenvolver e fortalecer os motivos intrínsecos que os alunos possuem para se envolverem na aprendizagem. O professor tem o papel de incentivar a autonomia das crianças (Koivula et al., 2019).

Os professores que adotam uma abordagem de apoio à autonomia utilizam estratégias de ensino que motivam intrinsecamente os alunos, no que se refere às atividades realizadas na sala de aula. Segundo Ryan e Deci (2020), os professores que promovem o apoio à autonomia começam por reconhecer e identificar as necessidades dos alunos e, quando possível, tentam atender a essas mesmas necessidades. Em aulas onde os professores adotavam práticas de apoio à autonomia, como permitir que os alunos fizessem escolhas, dessem justificações, centrar-se nos seus interesses ou preocupações, levava os alunos a demonstrarem mais interesse e envolvimento nos conteúdos das aulas.

Capítulo III – Opções Metodológicas

3.1 Metodologia

A investigação em educação tem como objetivo fomentar “a reflexividade e, eventualmente, mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação” (Alves & Azevedo, 2010, p. 11). Assim, a investigação tenciona responder às diversas questões formuladas pelo investigador ao longo da sua prática pedagógica, as quais emergiram das suas necessidades e interesses (Alves & Azevedo, 2010).

Segundo Lopes da Silva (2013), a investigação é uma atividade que visa construir e expandir o conhecimento científico, utilizando metodologias e critérios rigorosos que vão dar resposta às questões identificadas pelo investigador. Tal como refere Alves e Azevedo (2010), investigar envolve olhar com propósito para algo.

Na presente investigação a metodologia utilizada para operacionalizar o objetivo definido e responder às questões orientadoras levantadas inicialmente, foi de natureza qualitativa. De acordo como Gonçalves (2010), a metodologia qualitativa é a mais adequada para investigações educacionais.

Bogdan e Biklen (1994) explicam esta ideia quando referem que na investigação qualitativa os dados são recolhidos diretamente do ambiente natural e o investigador está ativamente envolvido na recolha de dados, utilizando os instrumentos selecionados. Isto significa que as informações recolhidas são mais claras e organizadas quando o investigador está diretamente em contacto com a fonte dos dados e com o contexto em estudo. Além disso,

de acordo com esses autores, é crucial que os dados sejam recolhidos autenticamente, especialmente na maneira como são transcritos. Neste sentido a investigação qualitativa caracteriza-se como descritiva, segundo Bogdan e Biklen (1994), através da recolha de dados descritivos, os investigadores obtêm informações de forma detalhada.

Este tipo de investigação centra-se na recolha de dados em formato de palavras ou imagens. Deste modo, estes podem ser “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

O processo de investigação qualitativa é flexível, pois permite adaptar as investigações às especificidades do problema em análise e aos objetivos, isso possibilita a criação de caminhos flexíveis de investigação (Gonçalves, 2010).

3.2 Técnicas e instrumentos de investigação

De acordo com Aires (2015), escolher as técnicas e instrumentos de investigação para operacionalizar uma investigação é uma etapa crucial, pois os objetivos e as questões orientadoras dependem diretamente dessas escolhas.

As técnicas de investigação selecionadas para desenvolver a presente investigação foram: observação naturalista e participante, realização de entrevistas e análise documental. As notas de campo, realizadas no diário de bordo e os guiões de entrevista, foram os instrumentos de investigação utilizados para concretizar o presente estudo.

3.2.1 Observação

A observação é uma das técnicas de investigação mais utilizadas nas investigações qualitativas, para recolher e analisar a informação recolhida (Aires, 2015).

Segundo Aires (2015), a observação corresponde à obtenção de informação, de forma sistemática, pelo meio do contato direto com circunstâncias específicas. Deste modo, é essencial que o observador estabeleça, previamente, quem vai observar, o que pretende observar, em que momentos vai observar e os métodos que vai utilizar (Dias & Morais, 2004).

Numa investigação qualitativa, a observação é principalmente naturalista, pois “pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na

interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Aires, 2015, p.25). Dias e Morais (2004) corroboram esta ideia afirmando que a observação naturalista ocorre num ambiente natural, no qual o investigador está centrado nas ações e interações dos diversos participantes observados. Tal como foi referido anteriormente, as observações realizadas foram registadas no diário de bordo, em formato de nota de campo.

A observação utilizada também era de natureza participante, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a observação participante caracteriza-se por recolher informação, por meio do contacto direto, no qual o investigador está completamente envolvido no contexto. Assim, o investigador tem um papel ativo nas dinâmicas desenvolvidas com o grupo, durante um período de tempo.

Como forma de recolher informação através da observação, foi utilizado o instrumento das notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo fazem parte de uma investigação qualitativa e “contêm informação inofensiva sobre o que está a aprender.” (p.129). Estas podem ser feitas através de observação participante. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são o registo escrito das observações, experiências, perceções e reflexões do investigador, que recolhe durante um estudo qualitativo.

3.2.2 Entrevista

A presente investigação também foi desenvolvida recorrendo à utilização de entrevistas. De acordo com Haguette (1995), a entrevista é uma técnica de investigação em que ocorre uma interação social entre duas pessoas, onde o entrevistador procura obter informações do entrevistado.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as entrevistas são diálogos intencionais entre duas pessoas, liderados por uma delas, com o propósito de obter informações do outro participante. Segundo Amado (2014), a entrevista é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (p.207). Ao longo da realização da entrevista é fundamental que exista uma coordenação e colaboração mútua entre o entrevistador e o entrevistado (Haguette, 1995).

A finalidade da entrevista é obter informações, especialmente sobre as dinâmicas e conceções subjacentes, num determinado contexto. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo do investigador é compreender minuciosamente as perspetivas dos professores, diretores e alunos. Estas informações são, posteriormente, refletidas e aprofundadas. Deste

modo, esse processo ocorre de forma aberta, sem respostas definidas previamente (Dias & Morais, 2004).

As entrevistas foram realizadas, com o intuito de compreender a temática da motivação e a sua importância no processo da aprendizagem dos alunos, a partir das suas concepções e perspectivas. As entrevistas foram registadas em formato de áudio e, posteriormente, transcritas. A investigação foi realizada seguindo os procedimentos éticos, de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato, tanto dos dados quanto dos participantes envolvidos no estudo.

Na presente investigação, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora. Segundo Aires (2015), a aplicação de entrevistas semiestruturadas é vista como uma das técnicas principais na investigação qualitativa. Nesta técnica o entrevistador utiliza um guião elaborado previamente, onde regista de forma lógica e ordenada o principal que pretende obter, contudo pode fazer adaptações de acordo com o desenvolvimento da conversa, deste modo não precisa de seguir o guião de forma rígida. Durante a interação, o entrevistado tem uma grande liberdade para responder como desejar (Amado, 2014). Assim, neste estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada uma vez que existiam objetivos definidos para a recolha de informações. Simultaneamente, foi importante permitir abertura e dar espaço para que a participante partilhasse o que considerava relevante para o tema em questão.

De acordo com Amado (2014), nas entrevistas semiestruturadas existe um guião que onde estão definidos e registados, os pontos essenciais das informações que se pretende recolher. No mesmo sentido Haguette (1995) afirma que os dados das entrevistas são recolhidos através de um guião, no qual as questões são definidas previamente. Apesar das questões não serem totalmente estruturadas, é fundamental seguir essas questões para garantir consistência e relevância.

A entrevista à professora foi feita individualmente. O guião da entrevista foi dividido em quatro blocos temáticos: cinco questões direcionadas para as concepções sobre a motivação, quatro questões referentes aos fatores que promovem a motivação dos alunos e quatro questões relacionadas com o papel do professor e dificuldades/desafios da promoção da motivação. (Anexo 1)

Nesta investigação as entrevistas às crianças foram realizadas em *focus group*. Segundo Green e Hogan (2005), os *focus group* consistem numa conversa que envolve um pequeno grupo de participantes, dirigida por um moderador, visando obter informações à cerca

das experiências, atitudes e percepções dos participantes. Os *focus group* é uma técnica frequentemente utilizada com para recolher informações sobre os pontos de vista ou perspectivas das crianças, estes permitem criar um ambiente seguro entre pares e recriam uma forma de trabalhar que elas estão familiarizadas em sala de aula. Deste modo, é uma técnica que promove um envolvimento maior das crianças no processo de investigação.

Existem alguns fatores que devem ser considerados no desenvolvimento de entrevistas com *focus group*, nomeadamente tamanho do grupo, idade, sexo, entre outros. Em relação ao tamanho do grupo, este deve ser ter cinco a oito elementos. Relativamente à idade os participantes não devem ter mais do que dois anos de diferença entre eles. Além disso, é recomendado a utilização de *focus group* apenas com crianças com idade superior a 6 anos (Green & Hogan, 2005).

A entrevista aos alunos foi feita em pequenos grupos de quatro a seis elementos, sendo que um grupo era constituído por alunos do 1º e 2º ano e outro grupo por alunos do 3º e 4º ano. O guião de entrevista foi dividido em três blocos temáticos: três questões relacionadas com a motivação face à escola, quatro questões sobre motivações face à aprendizagem e duas questões à cerca da forma como percebem as práticas da professora na promoção da motivação. (anexo 3)

3.2.3 Análise documental

A análise documental é outra das técnicas utilizadas em investigações de carácter qualitativo. Segundo Bowen (2009), a análise documental possibilita atingir diversos objetivos numa investigação, pois fornece informações sobre o contexto em que os participantes estão inseridos.

Ao analisar diversos documentos, podemos reforçar ou confirmar informações provenientes de outras fontes, o que aumenta a credibilidade das respostas às questões levantadas inicialmente. Esta abordagem é mais rápida e eficiente do que outros métodos de investigação, pois requer uma seleção cuidadosa de informações em vez de uma recolha dos mesmos (Bowen, 2009).

Ao longo do desenvolvimento da presente investigação existiu uma necessidade de recorrer à técnica de análise documental, de modo a analisar diversos documentos, principalmente o projeto educativo da instituição, mapa de tarefas, diário de turma, cadernos do PIT e avaliação do PIT.

3.3 Procedimentos

A recolha de informação para dar resposta ao objetivo e às questões orientadoras estabelecidas inicialmente ocorreu ao longo da prática supervisionada em 1º ciclo. A recolha de informação para a presente investigação foi realizada através de procedimentos que sucederam em quatro fases.

Na primeira fase, ocorreu a observação naturalista na sala de aula, de forma a observar o contexto, mais precisamente a caracterização da turma, a organização e as dinâmicas da sala; a identificar a problemática em estudo; a observar e analisar as práticas motivacionais que a professora titular implementava e a observar o envolvimento dos alunos nas atividades. Essa observação inicial foi registada no portfólio e no diário de bordo, através de notas de campo, que integravam diálogos, descrições e reflexões, sendo que, algumas delas também foram complementadas com registos fotográficos.

Na segunda fase, iniciou-se a análise documental, esta consistiu na análise e interpretação de diversos documentos que estavam relacionados com a temática da motivação, nomeadamente o Projeto Educativo, PIT, Mapa das Tarefas, ... e fez-se observação naturalista.

A terceira fase centrou-se na realização de três entrevistas semiestruturadas, sendo que uma foi feita à professora titular e as restantes foram feitas aos alunos. A entrevista à professora titular foi realizada com o propósito de compreender as suas conceções sobre a motivação, como é implementada no contexto educativo em questão, quais são as práticas operacionalizadas, e também, entender as suas perspetivas sobre como é que a motivação contribui para o processo de ensino e aprendizagem. A entrevista aos alunos foi realizada com o intuito de compreender os seus gostos/preferências, relativamente à escola.

Na quarta fase, utilizou-se a informação da observação participante, articulada com a intervenção plena que foi desenvolvida na prática supervisionada em 1º ciclo. Deste modo, foi planeada uma intervenção promotora da motivação dos alunos, a fim de aprofundar a temática da presente investigação.

Capítulo IV – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

No presente capítulo tenciona-se responder às questões de investigação que foram elencadas no capítulo da problemática, com base nos dados recolhidos no decorrer da prática supervisionada, através de observação, mais precisamente notas de campo, a realização de entrevistas à docente e aos alunos, e, ainda, a recolha de documentos essenciais relacionados com a temática da presente investigação.

Este capítulo integra a articulação dos dados recolhidos com os referenciais teóricos mencionados no capítulo do enquadramento teórico. Assim, este capítulo está organizado em subcapítulos, que se referem às três questões de investigação: Quais os principais fatores que promovem a motivação dos alunos na sala de aula?; De que forma é que a promoção da participação e da autonomia podem estar relacionadas com a motivação dos alunos?; Qual o papel da professora enquanto promotora da motivação dos alunos?

A presente análise reflexiva permite compreender, de uma forma pormenorizada, de que modo a motivação intrínseca é privilegiada e promovida no contexto educativo em questão.

4.1 Quais os principais fatores que promovem a motivação dos alunos na sala de aula?

Os alunos expressaram uma opinião positiva relativamente à escola “Eu sempre gostei desta escola (...)” (grupo 1, Anexo 4) e à importância que dão às suas aprendizagens, tanto atualmente, como para o seu futuro. Portanto, mencionaram que iam à escola, “(...) *porque temos que aprender e acho que a escola também é boa para nos ajudar a aprender. É bom para nós e para a vida.*” (grupo 1, Anexo 4). No que se refere à forma como aprendiam e às aprendizagens que faziam nas aulas eles salientaram que “*Eu sou feliz na escola, porque eu gosto da maneira como aprendemos nesta escola e gosto da maneira como funciona a aprendizagem.*” (grupo 1, Anexo 4).

Para além disso os alunos também reconheceram que a escola permitia adquirirem conhecimentos e competências que lhes iam ser muito úteis no futuro, tal como podemos constatar no seguinte excerto da entrevista “*É importante ir à escola, porque, por exemplo uma pessoa que vai a um restaurante e não sabe ler, não consegue ler a ementa para escolher o que é que vai comer. É mesmo muito importante ir à escola. Se uma criança não for à escola todos os dias, ele não vai saber falar, ler, escrever, fazer contas.*” (grupo 2, Anexo 5). Assim, os alunos

poderão aplicar as aprendizagens que foram adquirindo no contexto escolar, no seu dia a dia. Com base nos resultados obtidos, percebemos que todos os alunos partilhavam da opinião que gostavam da escola e estavam elucidados da importância que a escola tinha nas suas vidas, o que denota, que, no geral, estavam motivados para aprender, não tendo sido referidas motivações mais extrínsecas ligadas às notas e à imposição ou satisfação dos outros. O que sobressaiu foram razões pessoais associadas ao valor e utilidade das aprendizagens que aí faziam, muito associadas ao que Ryan e Deci (2020) denominam de motivação internalizada, onde os sujeitos percebem a razão para realizar a tarefa e consideram-na importante.

Segundo Ryan e Deci (2020), a motivação na aprendizagem oferece diversos benefícios e desempenha um papel crucial no desempenho acadêmico dos alunos. Na entrevista elaborada, a professora refere que a motivação é relevante no processo de aprendizagem dos alunos, porque “*peçoas motivadas aprendem melhor.*” (Anexo 2)

Os alunos sentiam-se motivados e envolviam-se mais quando faziam tarefas que gostavam, deste modo este é um aspeto que promove a motivação dos alunos. Relativamente a este aspeto um dos alunos referiu: “*sou muito feliz nesta escola, porque tenho muita liberdade, posso fazer as fichas quando quiser...*” (grupo 2, Anexo 5), o que revela que parece estar motivado intrinsecamente para aprender. Ryan e Deci (2020) afirmam que, quando os alunos têm a possibilidade de fazer escolhas, eles têm mais autonomia, o que leva a um aumento da motivação intrínseca. Anteriormente ao desenvolvimento da minha prática pedagógica, dediquei a minha atenção inteiramente à observação, de modo a conhecer os alunos e as dinâmicas da sala. Desta forma procurei adaptar a minha intervenção para agir em conformidade com a sua forma de trabalhar e interesses/necessidades. Nesse seguimento desenvolvi uma prática pedagógica que privilegiou as escolhas dos alunos, tal como é possível observar através do seguinte excerto da nota de campo:

No dia 8 de abril, primeiro dia do terceiro período, no conselho, decidimos, em conjunto, que os alunos iriam fazer projetos sobre personalidades. Este foi um projeto que não foi desenvolvido no segundo período e que os alunos tinham demonstrado bastante interesse.

Inicialmente os alunos disseram nomes de várias personalidades que consideravam importantes e eu escrevi no quadro. ...

Na semana seguinte os alunos escolheram, qual das personalidades é que queriam trabalhar. Para isso, cada aluno colocou o dedo no ar, eu ia dando a palavra, eles mencionavam o nome da personalidade e a eu escrevia o nome do

aluno à frente da personalidade escolhida, deste modo formaram-se grupos de trabalho.

Enquanto estavam a escolher as personalidades que cada aluno queria trabalhar, o P disse:

- “Posso fazer dois projetos? Se não conseguir fazer tudo aqui posso avançar em casa. É que eu gostava de fazer um projeto sobre o atletismo, porque ando no atletismo à pouco tempo e ainda não sei muita coisa sobre isso.”

Professora – “Claro que sim.”

J – “Eu também vou fazer mais dois projetos das personalidades, sobre o Leonardo da Vinci e George Washington.”

(Nota de Campo 3 - Anexo 8)

No que diz respeito a fazerem tarefas que gostam os alunos trabalhavam a partir de projetos, sendo que estes muitas vezes iam ao encontro dos seus interesses pessoais. Nesse sentido, Ryan e Deci (2020) mencionam que os professores que incentivam a autonomia dos alunos começam por reconhecer e identificar as suas necessidades e, sempre que possível, procuram atendê-las. Nas aulas onde os professores adotam práticas de apoio à autonomia, como permitir que os alunos façam escolhas, apresentem justificações e se foquem nos seus interesses ou preocupações, os alunos tendem a mostrar mais interesse e envolvimento com os conteúdos das aulas, tal como referiu a professora “(...), *nos projetos, eles também gostam muito de desenvolver projetos, sobretudo quando estão a desenvolver projetos sobre um tema que eles sugeriram.*” (Anexo 2) Os alunos reforçaram esta ideia afirmando que “*A professora deixa escolhermos os projetos que queremos e eu fico muito feliz com isso.*” (grupo 2, Anexo 5). Deste modo, ambas as partes foram unânimes nas entrevistas em referir a oportunidade que é dada aos alunos para escolherem os temas dos projetos. O modelo pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM), que é o modelo seguido pela instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica, preconiza a realização de projetos, tal como foi referido no capítulo do contexto e problemática, mais precisamente no subcapítulo da caracterização do contexto.

Nesse sentido, a professora também podia levar materiais que os alunos gostassem, caso isso acontecesse, eles, certamente, iriam estar mais predispostos para a aprendizagem, tal como é sugerido por um dos alunos na entrevista “*A professora também podia trazer materiais ou preparar propostas para nós sobre temas que sabe que nós estamos interessados e que vamos estar focadas naquilo, porque gostamos daquilo.*” (grupo 1, Anexo 4). Contudo, através da afirmação de uma das crianças, “*Eu não sei se isso vai funcionar, porque a professora, às vezes, faz coisas que nós gostamos e não faz mais vezes, porque nós fazemos muita confusão e*

não funciona.” (grupo 1, Anexo 4), percebi que por vezes a professora faz isso, mas não resulta, porque, possivelmente, os alunos precisavam de diversificação de estratégias, pois os seus gostos e interesses não eram todos os mesmos. Deste modo, podia não resultar devido às características das tarefas.

Os alunos reconhecem que quando estão a trabalhar as áreas de conteúdos ou a fazer tarefas que gostam estão mais motivados, assim como, podemos verificar através da seguinte afirmação *“Eu gosto de português, porque eu gosto muito de falar, escrever e ler. Esta é a minha área preferida e eu sinto-me muito confortável com ela.”* (grupo 2, Anexo 5). De acordo com Ryan e Deci (2020), nas aulas em que são considerados os interesses e as necessidades dos alunos eles demonstram mais interesse e envolvimento. Para além disso parece também estar subjacente um sentimento de competência. É de realçar que a teoria da autodeterminação considera que para além da necessidade de autonomia é também importante satisfazer a necessidade de competência para que os alunos se sintam motivados (Ryan & Deci, 2020).

Messias e Monteiro (2009) mencionam que a interação com os colegas é um dos principais fatores que podem promover a motivação dos alunos. Os alunos estabeleciam uma relação muito positiva com os pares, deste modo demonstravam gostar bastante de trabalhar em conjunto, tal como é evidente no seguinte excerto da entrevista *“(…) se for na sala eu gosto bastante, porque os momentos coletivos são fixes.”* (grupo 2, Anexo 5) e envolviam-se de uma forma significativa nesses momentos, assim como podemos verificar no seguinte excerto da entrevista *“Também me esforço muito nos momentos coletivos(…)”* (grupo 2, Anexo 5). Através da análise documental ao Projeto Educativo (2022-2026), também foi possível perceber que um dos princípios da instituição é, precisamente, promover a capacidade de trabalhar cooperativamente.

Ainda relativamente ao estabelecerem uma boa relação com os pares e trabalharem coletivamente, em ambas as entrevistas realizadas os alunos referiram o facto de terem turmas mistas como um aspeto positivo, porque *“(…) os colegas mais crescidos podem ajudar os mais pequenos.”* (grupo 2, Anexo 5). De um modo geral, os alunos demonstraram-se sempre disponíveis para ajudar os colegas, quando estes precisavam de ajuda numa determinada tarefa. Ryan e Deci (2020); Peixoto e Mata (2017) afirmam que alguns dos principais fatores para promover a motivação dos alunos é sentirem-se apoiados pelos seus pares e existir uma partilha de conhecimentos entre eles, satisfazendo, assim, a sua necessidade de relacionamento. O seguinte excerto da nota de campo descreve um exemplo que denota esse aspeto:

Os alunos resolveram as duas primeiras contas e quando um dos alunos chegou à terceira disse:

P – “Agora tenho que inventar uma conta, isto é giro, mas eu não tenho ideias.”

J – “Queres ajuda? Tu sozinho podes não ter ideias, mas nós os dois juntos se calhar temos.”

(Nota de Campo 4 - Anexo 9)

Outro dos aspetos que promove a motivação dos alunos é a organização da sala e a dinâmica das aulas, assim, “quando se pensa em motivação para a aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar” (Wechsler, 2006, citado por Messias & Monteiro, 2009, p. 21). Podemos verificar que, efetivamente, a organização da sala motiva os alunos, através das tarefas que eles que gostam de fazer “*Eu também gosto de verificar os lápis (...) Também gosto de organizar os móveis, porque gosto de organizar coisas.*”; “*Os momentos que eu estou mais interessado é (...) verificar os lápis e arrumar a biblioteca.*” (grupo 2, Anexo 5). Deste modo, as tarefas da organização da sala, são algumas das que os alunos referiram que gostam mais de fazer, assim, estas tarefas promovem o seu envolvimento na sala. Ainda assim, importa realçar que as crianças não estão só envolvidas nas tarefas da sala, como também estão em toda a dinâmica de funcionamento da sala. Deste modo, o ambiente educativo no geral promove a necessidade de autonomia e de competência das crianças pela responsabilidade que elas têm diariamente (Ryan & Niemiec, 2009).

Na entrevista a professora referiu que se consegue aperceber se os estão motivados para a aprendizagem “*Pela forma como eles se comportam na sala, na forma de estar. São muitos sinais que são subtis como nos olhares, nas expressões faciais, na forma como se empenham no trabalho e como participam nas conversas.*” (Anexo 2) Relativamente a esta questão Laevers (1994), desenvolveu uma escala de envolvimento que engloba cinco níveis de envolvimento e permite os professores perceberem se os alunos estão realmente envolvidos, através de uma lista de indicadores, estes são: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Quando a professora estava a realizar uma tarefa com os alunos e se apercebia que estavam a ficar desmotivados ou desinteressados, procurava adaptar a atividade ou até mesmo avançar para outro momento. Podemos verificar esta situação através do excerto da seguinte nota de campo:

A PC começou a ler o primeiro capítulo do livro, os alunos começaram por ouvir muito atentamente, mas depois começaram a distrair-se e a fazer muitas interrupções.

A PC ao observar que alguns alunos já estavam a ficar realmente muito agitados disse: “Eu estou a ler para vocês, mas sinto que vocês já estão muito agitados, querem parar e continuamos amanhã?” Alguns alunos responderam que sim e outros que não. Como não chegavam a um consenso a L disse “Então quem não quer saia da sala.” e o D respondeu “Acho que não é assim, vamos a votos. Quem é que não quer continuar a leitura?” A maioria votou que não queria continuar, posto isto, pararam e avançaram para o momento seguinte do plano do dia.

(Nota de campo 1 – Anexo 6)

A professora conseguiu perceber que os alunos não estavam envolvidos através de alguns dos indicadores que são identificados por Laevers (1994) e elencados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), tais como: a concentração, porque os alunos não tinham a atenção totalmente centrada na atividade e distraíam-se facilmente; e através do indicador da expressão facial e postura, pois os sinais não-verbais permitiram a professora perceber que os alunos não estavam envolvidos. Através do desenvolvimento desta tarefa foi possível perceber que atividades mais expositivas, que incluíam pouca participação dos alunos, influenciavam negativamente a sua motivação e o seu envolvimento. Pelo contrário nas atividades que tinha uma participação mais ativa, apresentavam mais envolvimento e demonstravam estar mais motivadas.

Concluindo, segundo a análise dos dados, podemos constatar que existem diversos fatores que podem influenciar a motivação dos alunos, assim como também o seu envolvimento nas tarefas e atividades escolares. A implementação desses fatores na prática pedagógica são uma mais-valia para o sucesso académico dos alunos, repercutindo-se na sua satisfação, interesse pela escola, pela aprendizagem e, principalmente, sentirem-se bem no ambiente educativo, tal como foi mencionado pela professora a motivação em contexto escolar “(...) *é sentirmos que os miúdos se sentem bem aqui na escola.*” (Anexo 2)

4.2 De que forma é que a promoção da participação e da autonomia podem estar relacionadas com a motivação dos alunos?

Com base nas observações iniciais que foram realizadas no contexto de estágio, foi possível compreender a importância que era dada à motivação intrínseca dos alunos, através das práticas realizadas, nomeadamente a promoção da participação ativa dos alunos nos

diversos momentos ao longo do dia. Segundo Ryan e Deci (2020), a motivação intrínseca está relacionada com fatores internos, como necessidades pessoais (competência, autonomia e envolvimento), e a pessoa encontra prazer na própria atividade, sem precisar de recompensas externas, benefícios ou outros ganhos para se sentir motivada.

Deste modo, os alunos podem ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem e tornarem-se protagonistas conscientes do seu desenvolvimento, assim como foi possível perceber através da análise documental do Projeto Educativo (2022-2026), onde estava referido que instituição tencionava promover a participação democrática, para que as crianças se tornassem cidadãos mais ativos.

Todos colaboravam na organização do ambiente da sala, para se organizarem existia uma lista de tarefas onde estava definido qual era a tarefa que esta estipulada para cada uma das crianças. Os alunos também ajudavam na elaboração do plano semanal e no plano do dia. Tanto o plano semanal, como o plano do dia podiam sofrer alterações, de acordo com as necessidades das crianças, portanto, a gestão do tempo era bastante flexível. O facto de as crianças conhecerem e ajudarem na organização da semana e dos dias, fazia com que tivessem um sentido de continuidade, conseguissem prever os diversos momentos e soubessem antecipadamente o que era esperado delas. Desta forma, a rotina fazia sentido para as crianças e dava-lhes a possibilidade de fazerem uma gestão diária, mais autónoma. A participação ativa dos alunos permitia que eles estivessem mais envolvidos na aprendizagem e, por consequência, essa participação, contribuía positivamente para o seu sucesso escolar. Segundo Rosa e Mata (2012), a motivação dos alunos no contexto escolar envolve a participação dos alunos nas aulas e nas atividades. Assim, não podemos abordar a motivação, sem referirmos o papel crucial da participação.

A professora mencionou que privilegiava bastante a participação ativa na sua prática pedagógica e aplicava regularmente na rotina dos alunos. Para além disso, reforçou que a motivação estava relacionada com a forma como os alunos participavam nas propostas. Na entrevista referiu que a motivação no contexto escolar diz respeito à *“Eu acho que é sentirmos que os miúdos... têm vontade de participar nas coisas que nós propomos no dia a dia.”* (Anexo 2). No contexto educativo, a motivação dos alunos está relacionada com as suas experiências pessoais, como o interesse em participar nas aulas e atividades, e as razões que sustentam esse interesse. (Rosa & Mata, 2012). Nesse sentido um dos alunos referiu *“Também me esforço muito nos momentos coletivos eu antes não participava muito, mas agora estou a participar mais.”* (grupo 1 – Anexo 5)

A professora também realçou que se consegue aperceber se os alunos estão envolvidos na dinâmica do grupo através de alguns sinais, nomeadamente “... *na forma como participam nas conversas.*” (Anexo 2) De acordo com a escala de envolvimento de Laevers (1994), um dos indicadores é a linguagem. Este indicador refere-se aos comentários que os alunos fazem durante o desenvolvimento da atividade, tal como é possível observar no excerto da seguinte nota de campo:

Depois do intervalo, os alunos organizaram a sala para fazer o Conselho, deste modo, fizeram uma roda com as cadeiras e sentaram-se. Neste momento conversaram sobre um aspeto que estava escrito no Diário de Turma “o comportamento do F no recreio”. ...

Primeiro conversaram sobre o que tinha sucedido, o F reconheceu que precisa de ajuda e todos se demostraram dispostos a ajudá-lo. Depois foram dando algumas sugestões para resolver a situação. ...

Algumas das sugestões que encontraram foram:

- “O Francisco andar sempre ao pé de um adulto no intervalo.”
- “Relembrar o F da conversa que tivemos e ele fazer um esforço para melhorar.”
- “Ficar um colega responsável pelo F no intervalo.”

Concluíram que a melhor forma de tentarem resolver o problema era relembrarem o F da conversa que tiveram, sempre que ele precisar, e ele fazer um esforço para melhorar. Caso não resulte, voltam a conversar para tentarem encontrar outra solução.

(Nota de Campo 2 - Anexo 7)

O Diário de Turma é outro instrumento que levava os alunos a participarem no seu processo de aprendizagem. Este instrumento permitia que os alunos expusessem as suas opiniões/interesses, mais precisamente o que gostavam, não gostavam e propunham atividades/tarefas. Na elaboração da entrevista à professora, ela salienta que “*Eu acho que o facto de eles se sentirem ouvidos é um fator motivador (...), perceberem que as propostas deles podem ser acolhidas e discutidas, podemos avançar com aquilo que eles propõem e pedem.*” (excerto da entrevista à professora, Anexo 2). O Diário de Turma permitia que os alunos participassem de forma democrática na definição e no planeamento da semana, bem como na gestão de conflitos, na construção de valores e na criação de regras de convivência. Este instrumento é fundamental no modelo pedagógico MEM e é o utilizado no Conselho de Cooperação Educativa, onde eram discutidas todas as opiniões e propostas sugeridas pelos alunos ao longo da semana. Tal como refere a professora, “*No conselho quando eu pergunto o*

que é que eles querem fazer nesta semana, é uma das estratégias para promover a motivação. Nós normalmente organizamos o plano semanal em função dessa conversa e do que eles querem fazer. (...) o facto de perguntar por onde querem ir, é motivador.” (Anexo 2). Esta estratégia da professora está enquadrada na teoria da autodeterminação, mais precisamente os sujeitos desenvolverem comportamentos autodeterminados, ou seja, terem hipótese de escolha nas atividades que realizam (Ryan & Deci, 2020) para além de compreenderem os objetivos e as razões para essas atividades e se poderem auto-monitorizar ao longo do processo.

O Diário de Turma estava exposto na sala e quando os alunos pretendiam escrever alguma opinião/ideia, iam lá registar. Assim, tal como pudemos verificar no excerto da nota de campo que foi escrito anteriormente, este instrumento permitia registar e, posteriormente, resolver conflitos no Conselho de Cooperação Educativa com a participação e envolvimento de todos.

A dinâmica de participação e envolvimento por parte das crianças é muito importante em termos de autonomia e responsabilidade, adquirindo este tipo de competências é mais fácil aprenderem (Grinsven & Tillema, 2006). Nesse sentido a professora afirmou que *“Crianças que não estão motivadas é muito mais difícil ajudá-las a aprender.”* (Anexo 2).

Através da análise documental do PIT foi possível perceber que os alunos eram bastante autónomos na elaboração da planificação e avaliação. Tal como foi referido na caracterização do contexto os alunos utilizavam o PIT para planearem, desenvolverem e avaliarem o seu trabalho semanal. No PIT eram registadas várias informações, como: se cumpriram, não cumpriram ou ultrapassaram o PIT; a cor que achavam que deviam ter – o código de cores que utilizavam eram as dos cintos do Karaté (branco, amarelo, laranja, verde, azul, vermelho, castanho e preto) e porquê; avaliação dos colegas ou da professora; porquê/sugestões para melhorar na próxima semana. É fundamental mencionar que o PIT tinha sofrido algumas alterações, combinadas em conjunto pela professora e a turma, de acordo com as necessidades das crianças, posto isto, à sua estrutura inicial foram acrescentados três parâmetros: o que trabalhámos esta semana, o que podia ter feito melhor, o que quero melhorar; como posso fazê-lo. Vimos assim a importância do feedback um dos quatro pilares essenciais para a promoção de motivação intrínseca (Peixoto & Mata, 2017). Os alunos apropriaram-se bastante bem deste instrumento e reconheciam as áreas que precisavam de trabalhar mais, tal como podemos observar numa afirmação feita pelas crianças *“Eu gosto mais de português, porque matemática eu já sou bom. Agora quero trabalhar mais português e estudo meio.”* (grupo 1, Anexo 4) Segundo Peixoto e Mata (2017) existem algumas características das tarefas

que são promotoras da motivação e que estavam bastante presentes no PIT, nomeadamente a possibilidade de escolha nas atividades, o conhecimento dos objetivos e o trabalho cooperativo.

Ryan e Niemiec (2009) consideram que a autonomia é uma das três características elencadas nas necessidades básicas da motivação por aprender. A autonomia pode ser interpretada de diversas formas. De acordo com Dahlberg e Moss (2004), refere-se ao facto de uma pessoa agir por si mesma, sendo independente. Nesse sentido, também percebi que a autonomia é uma capacidade bastante privilegiada, através da análise documental do Projeto Educativo (2022-2026), onde estava mencionado que a instituição tencionada promover a capacidade de trabalhar de forma autónoma.

A análise dos dados mencionados anteriormente permite-nos concluir que existe uma relação direta entre a participação e a autonomia dos alunos e a sua motivação. Quando os alunos são incentivados a participar ativamente no seu processo de aprendizagem e têm a oportunidade de exercer autonomia sobre ele, tendem a sentir-se mais motivados. Para além disso, a participação ativa permite que os alunos se sintam ouvidos e valorizados, o que proporciona um maior envolvimento nas atividades.

4.3 Qual o papel do professor enquanto promotor da motivação dos alunos?

A professora tem um papel fundamental na motivação dos alunos aos longo das suas aprendizagens, e, uma vez que, os professores estão cada vez mais preocupados com o sucesso escolar dos seus alunos e com o impacto que isso terá, futuramente, nas suas vidas, eles procuram delinear estratégias que os motivem para aprender. (Peixoto & Mata, 2017). Neste sentido a professora afirmou que “*o grande truque para a aprendizagem, é nós conseguirmos motivá-los.*” (Anexo 2). A maneira como os professores ensinam nas salas de aula tem um impacto significativo na motivação dos alunos, assim, os docentes contribuem bastante para o seu rendimento escolar. No entanto, conseguir motivar todos os alunos para aprender é, seguramente, cada vez mais desafiante.

No que se refere ao papel da professora e às práticas que implementava para promover a motivação dos alunos, na entrevista ela refere que “*Quando ouvimos aquilo que eles querem fazer, quando perguntamos e tentamos ir ao encontro dos interesses deles. Depois tentamos encaminhar os interesses deles para conteúdos das diferentes áreas curriculares, para aprendizagens mais formais, mas partindo sempre dos interesses deles.*” (Anexo 2). Como referem Reeve e Jang (2006), os professores devem pedir a opinião dos alunos para identificar

as suas necessidades e interesses, a fim de integrá-los, tanto nas atividades, como na dinâmica da sala. Relativamente a este aspeto, durante a minha intervenção, procurei sempre corresponder aos interesses das crianças, promovendo, assim, a sua motivação. Através do excerto da seguinte nota de campo é, possível observar o exemplo de uma situação em que é valorizada a opinião das crianças.

A PC mostrou quatro livros, leu a contracapa de cada um deles e perguntou qual é que os alunos preferiam. Fizeram uma votação e a maioria escolheu o livro “O ano da peste negra” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

(Nota de Campo 1 - Anexo 6)

De acordo com Deci e Ryan (2000) e Reeve (2006, citado por Peixoto & Mata, 2017), existem quatro pilares essenciais para a promoção de motivação intrínseca no processo de aprendizagem: tarefas, objetivos, feedback e trabalho cooperativo. No excerto da nota de campo referido anteriormente está presente um aspeto ligado ao pilar das tarefas, pois os alunos devem efetuar escolhas nas tarefas que estão a desenvolver, deste modo permite-lhes estarem envolvidos. Conforme foi descrito no excerto da nota de campo, a professora questionou os alunos e deu-lhes abertura para escolherem, para poder ir ao encontro dos seus interesses. Em concordância, Reeve e Jang (2016) afirmam que o apoio à autonomia é a forma como uma pessoa incentiva as motivações internas de outra pessoa, tendo em conta suas necessidades psicológicas, interesses, preferências e valores. Os alunos também reconheciam que ficavam mais motivados quando podiam escolher, assim como podemos observar na seguinte afirmação “*Nós ficamos mais interessados quando somos nós a escolher, porque é uma coisa que nós gostamos e nós queremos. Quando é a professora a escolher às vezes fico desinteressado (...)*” (grupo 1, Anexo 4). Relativamente ao facto de por vezes ser a professora a escolher, um dos alunos referiu que nas propostas obrigatórias ficava desinteressado, porque era a professora que escolhia, deste modo sugeriu “*A professora também podia deixar sermos nós a escolher as propostas obrigatórias em algumas semanas, por exemplo numa semana de cada mês.*” (grupo 1, Anexo 4)

No que se refere às tarefas outro aspeto crucial é o nível de desafio, pois este deve ser adequado às competências cognitivas dos alunos (Grinsven & Tillema, 2006). Como afirmaram os alunos, “*Eu não gosto quando as fichas são muito difíceis.*” (grupo 1, Anexo 4), em concordância outro colega referiu “*Também não gosto quando eu não consigo fazer alguma coisa, mas depois quando eu começo a conseguir fazer, eu começar a gostar.*” (grupo 1, Anexo 4). Nesse sentido a professora refere que esse é um dos princípios desafio que enfrenta na sua

ação pedagógica, porque “*É difícil equilibrar a balança, porque, por um lado, tens que ir dando propostas que eles consigam fazer e que não fiquem desmotivados, mas por outro lado que também os desafiam a conseguir novas coisas.*” (Anexo 2). Contudo, é fundamental, que os alunos se sintam desafiados, porque enquanto permanecerem assim, irão manter-se motivados. No que se refere a este aspeto, ao longo da minha intervenção, proporcionei atividades diferenciadas aos alunos, indo, assim, de encontro às suas competências cognitivas. Segundo Grinsven e Tillema (2006), a necessidade de competência surge quando o aluno obtém sucesso e é bem-sucedido naquilo que faz. Assim, quando o aluno confia nas suas capacidades, ele demonstra mais interesse em realizar as atividades.

O relacionamento dos alunos com os professores é fundamental para promover a motivação dos alunos. De acordo com os alunos, os professores têm um papel essencial ao motivá-los e apoiá-los. Essa opinião foi retratada em algumas das suas respostas, conforme verificamos a partir da seguinte afirmação: “*Sim, sou muito feliz nesta escola, porque (...) as professoras e auxiliares são muito queridas para tentar-nos ajudar.*” (grupo 2, Anexo 5). Para além disso os alunos também referem que “*Quando eu estou aborrecido a fazer as coisas a professora faz uma piada e eu fico feliz. Eu gosto de trabalhar quando estou feliz.*” (grupo 2, Anexo 5). Assim, podemos perceber que as relações positivas entre a professora e os alunos, fomenta o envolvimento e motivação. Deste modo, ao longo da minha intervenção procurei promover sempre uma boa relação com os alunos. Segundo Lemos (2009), a valorização, afeto, disponibilidade e confiança que o professor demonstra em relação aos alunos influenciam perceções que os alunos têm. Os alunos demonstram gostar bastante quando têm o apoio da professora, assim, como se pode constatar no seguinte excerto da entrevista “*Sinto-me confortável (...) quando a professora me ajuda nas divisões, agora já percebi as divisões por causa disso.*” (grupo 1, Anexo 4). Deste modo, podemos perceber que a professora se demonstra sempre disponível para ajudar os alunos. De acordo com Lemos (2009), o professor contribui para a satisfação da necessidade de relacionamento ao demonstrar disponibilidade para conversar com os alunos; expressar afeto por eles; mostrar satisfação nas interações; ser sensível às suas particularidades e considerá-las, e dedica-lhes atenção e apoio.

Segundo Deci e Ryan (2000) e Reeve (2006, citado por Peixoto & Mata, 2017), outro dos pilares essenciais para a promoção de motivação intrínseca no processo de aprendizagem é o trabalho cooperativo. Este pilar diz respeito à importância de os professores proporcionarem aos alunos várias oportunidades para trabalhos em grupo, promovendo, assim, a troca de conhecimentos entre eles. O professor deve incentivar os alunos a pedirem ajuda aos colegas.

Os alunos procuravam várias vezes os colegas para pedirem ajuda e partilharem conhecimentos, tal como é possível constatar num excerto da entrevista realizada aos alunos *“Eu se for numa proposta obrigatória eu faço ou peço ajuda às pessoas que sabem fazer bem essa ficha.”* (grupo 1, Anexo 4); *“Eu não gosto muito de português e depois vou pedir ajuda a uma pessoa que seja boa em português.”* (grupo 1, Anexo 4). Deste modo, os alunos aprendiam uns com outros, tirando, assim, benefícios das capacidades de cada um e fomentando o sucesso de todos, independentemente do seu grau de competência. Ao longo da minha intervenção promovi diversos momentos de trabalho cooperativo, onde os alunos tiveram oportunidade de interagir e aprender com os colegas.

No contexto onde desenvolvi a prática supervisionada, eram privilegiadas estratégias de suporte à motivação intrínseca, contudo existiam situações pontuais onde as estratégias eram mais extrínsecas. Um exemplo disso pode observar-se no seguinte excerto da entrevista *“Quando nós não estamos desinteressados ela diz assim «se conseguires fazer fichas, faz fichas para ganhares um preto no PIT» e depois eu fico interessado e faço.”* (grupo 2, Anexo 5). Quando os alunos fizeram esta afirmação foi possível perceber que por vezes fazem fichas só para conseguirem atingir ‘a cor preta’, deste modo questionei *“Vocês acham que têm que trabalhar bem só para ganharem o preto?”* (grupo 2, Anexo 5). Um dos alunos respondeu que “sim” e todos os outros responderam que “não”, sendo que um deles procurou até dar uma justificação *“Não, o mais importante de tudo é aprender, não viemos à escola só para ter cores e fazer muitas coisas.”* (grupo 2, Anexo 5) (Nota: as cores do PIT, correspondem às cores dos cintos do Karaté, o preto é a melhor cor que podem atingir) Embora a estratégia referida anteriormente seja bastante extrínseca, esta não é o único tipo de estratégia motivacional que a professora utiliza. De acordo com Ryan e Deci (2020), existe um processo de internalização do controlo, ou seja, mesmo que em algumas situações o controlo seja externo, gradualmente, a intenção dos professores é de torná-la em motivação interna. Posto isto, existem quatro tipos de motivação extrínseca, e as transcrições mencionadas anteriormente estão enquadradas na regulação externa, que ocorre quando a professora oferece prémios aos alunos, para, posteriormente, obter uma motivação intrínseca gradualmente. Através destas estratégias, eles não ficam necessariamente dependentes dos incentivos externos, porque vão controlando cada vez mais a sua motivação. Deste modo, estes tipos de estratégias não têm necessariamente de ser negativas, contudo importa destacar que não devem ser as únicas estratégias utilizadas, o importante é que compreendam a utilidade das tarefas e se sintam desafiados e competentes.

Segundo Ryan e Deci (2020), a motivação extrínseca surge quando alguém é impulsionado por fatores externos, como recompensas, ganhos ou punições, contudo a atividade não é suficientemente prazerosa ou interessante. No decorrer das entrevistas os alunos referem mais um exemplo em que foi promovida a motivação extrínseca “(...) *quando estamos a fazer alguma coisa a professora diz «se não tiverem interessados não vamos ao acampamento» e como todos querem ir ao acampamento, todos participam no que está a ser feito e ficam muito interessados na tarefa.*” (grupo 2, Anexo 5)

Em suma, a maioria das estratégias motivacionais utilizadas pela professora são intrínsecas, ainda assim, também são utilizadas estratégias motivacionais mais extrínsecas. Estas são articuladas com estratégias motivacionais de promoção da autonomia das crianças e muitas vezes servem de indicadores de competência e de sucesso para as próprias crianças se envolverem. Para além disso, quanto mais motivados os alunos estiverem mais esforço irão dedicar ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhor será o seu desempenho na escola (Grinsven & Tillema, 2006). Portanto, torna-se necessário motivar os alunos para aprender, sendo que, para isso o professor deve recorrer a estratégias diferentes e adaptadas ao grupo de alunos.

Capítulo V - Considerações finais

A presente investigação centrou-se na organização do ambiente educativo e no seu papel como promotor da motivação no processo de aprendizagem dos alunos. Através de uma análise detalhada, percebemos que a forma como o ambiente escolar é estruturado pode influenciar significativamente a motivação dos estudantes, afetando diretamente o seu desempenho e envolvimento nas atividades. Este estudo realizou-se com uma turma mista, nomeadamente com crianças do 1º ao 4º ano.

A motivação foi identificada como um componente crucial para o sucesso acadêmico, com implicações significativas para a prática pedagógica. Deste modo, para a realização do presente estudo recorreu-se a uma investigação de natureza qualitativa e recolheu-se informações através da observação do contexto, da realização de três entrevistas e da recolha documental.

Deste modo, procurou-se compreender de que forma é que o ambiente educativo promove a motivação dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, foram

concebidas três questões orientadoras de investigação, às quais se procurou dar resposta, estas foram: Quais os principais fatores que promovem a motivação dos alunos na sala de aula?; De que forma é que a promoção da participação e da autonomia podem estar relacionadas com a motivação dos alunos?; Qual o papel do professor enquanto promotor da motivação dos alunos?

A elaboração do presente relatório permitiu-me compreender, que se nos focarmos em práticas pedagógicas que não valorizem a motivação, torna-se mais difícil os alunos adquirirem aprendizagens. Contrariamente, se desenvolvermos uma ação pedagógica que privilegia a motivação dos alunos eles, certamente, irão sentir mais prazer em aprender e, conseqüentemente, irão aprender mais facilmente.

A motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem dos alunos, influenciando significativamente o seu envolvimento, desempenho e sucesso académico. Numa abordagem que privilegie a motivação dos alunos, eles estão mais propensos a envolverem-se de forma ativa no seu processo de aprendizagem. Isso resulta num maior interesse e curiosidade pelos conteúdos abordados, promovendo, assim, a autonomia e a iniciativa dos alunos. Por consequência as aprendizagens adquiridas tornam-se mais significativas e duradouras, contribuindo para o desenvolvimento holístico e integral dos alunos.

Ao desenvolver uma intervenção que privilegiou a utilização de estratégias de motivação, permitiu-me compreender melhor os benefícios que este fator proporciona na aprendizagem dos alunos.

Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que existem diversos fatores que influenciavam a motivação dos alunos, incluindo as expectativas e métodos de ensino dos professores; a interação com o professor e colegas da turma; a dinâmica das aulas, a organização da sala; o currículo; a estrutura do sistema educacional; as políticas escolares; as características individuais dos alunos; a classificação e avaliação; a autonomia e escolha; a participação ativa, as tarefas variadas e adequadas ao nível de competência dos alunos; os objetivos claros; o feedback informativo e o trabalho cooperativo.

Verificámos, também, que a promoção da participação e da autonomia dos alunos estava diretamente relacionada com a sua motivação, pois quando os alunos eram envolvidos na tomada de decisões sobre aspetos da sua rotina escolar, eles tendiam a sentir-se mais responsáveis e entusiasmados com o seu processo de aprendizagem. Assim, tinham a possibilidade de fazer escolhas - autonomia e tinham uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, estando, assim, mais envolvidos nas atividades que realizavam. Segundo Ryan e Niemiec (2009), a autonomia é uma das três necessidades básicas da motivação por aprender.

Por fim, no decorrer deste estudo constatámos que o professor desempenhava um papel crucial enquanto promotor da motivação dos alunos. Tal como em estudos anteriores como Deci e Ryan (2000) e Reeve (2006, citado por Peixoto & Mata, 2017) verificámos, também, neste estudo que, cabe ao professor promover estratégias motivacionais nas suas práticas pedagógicas, de modo a que os alunos estejam, simultaneamente, dedicados e envolvidos nas tarefas desenvolvidas. Para além disso, a relação entre professores e alunos emerge como um componente crucial na motivação dos alunos. Estratégias como oportunidade de escolha nas tarefas, objetivos claros, feedback informativo e promoção de momentos de trabalho cooperativo, são exemplos de abordagens que podiam aumentar a motivação dos estudantes.

A partir da análise dos resultados obtidos, também concluímos que existe uma relação recíproca entre a motivação e o envolvimento dos alunos. Assim, cada um afeta diretamente o outro, isto é, estratégias que visam aumentar o envolvimento dos alunos também tinham o potencial de elevar os seus níveis de motivação, criando uma dinâmica que beneficiava todo o processo de aprendizagem.

No decorrer da análise das entrevistas, foi possível perceber que, na maioria das perguntas, as opiniões da professora e das crianças eram semelhantes, ainda assim, existiam algumas que divergiam.

Após analisar os dados recolhidos, considero que podemos afirmar que o objetivo estabelecido para esta investigação foi alcançado e que conseguimos responder a todas as questões de investigação. No entanto, vivenciei alguns constrangimentos, pois houve alguma dificuldade em interpretar algumas respostas das entrevistas.

Nos últimos anos, tem-se refletido sobre a motivação dos alunos nas escolas. Ainda assim, é uma temática relativamente pouco investigada, mas particularmente importante e que merece um aprofundamento empírico. Atualmente, enfrentamos problemas complexos, e a motivação dos alunos na escola parece ser uma possível solução, para questões como baixo desempenho académico.

A realização do presente relatório foi uma mais-valia para a minha futura intervenção pedagógica e para o desenvolvimento profissional, pois permitiu-me compreender melhor a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A elaboração deste relatório integrou um processo de aprendizagem e de crescimento fundamental, tanto a nível profissional como a nível pessoal, pois permitiu-me tomar consciência do papel da motivação na aprendizagem dos alunos, e de que forma, era benéfica no contexto onde se desenvolveu a prática supervisionada.

Para além disso, este trabalho foi uma mais valia face a outros trabalhos existentes na área, porque possui informações relevantes para a ação pedagógica dos docentes, assim indica a importância de haver práticas pedagógicas que integrem aspetos motivacionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante do que foi exposto no presente relatório, podemos afirmar que consideramos a sua realização foi crucial para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal e acreditamos que será igualmente relevante para o nosso futuro profissional.

Em conclusão, a motivação é um elemento essencial para o sucesso escolar e deve ser cuidadosamente considerada na elaboração nas práticas pedagógicas. Investir na motivação dos alunos é investir no futuro da educação.

Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In M. Alves, & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, (pp. 1-32). Várzea da Rainha Impressores.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowen G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dias, C., & Morais, J. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referência*, 11, 49-58.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36(5), 6-20.
- Greene, S., & Hogan, D. (2005). *Researching children's experience: Approaches and Methods*. SAGE.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves. & N. Azevedo. (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Várzea da Rainha Impressores.
- Grinsven, L., & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: Comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/00131880500498495>

- Koivula, M., Gregoriadis, A., Rautamies, E., & Grammatikopoulos, V. (2019). Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy. *Early Child Development and Care*, 189(6), 990-1003. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1359583>
- Haguette, T. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (4ª ed). Editora Velozes.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Editorial Presença.
- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, 23(2), 141-152.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*. 31(1), 17-20.
- Lopes da Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304. <https://doi.org/10.25755/int.3412>
- Messias, D., & Monteiro, V. (2009). Motivação para a matemática e o clima de sala de aula de matemática. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp.4030-4045), Centro de Investigação em Educação – CIEd, Universidade do Minho.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563-572. <https://doi.org/10.14417/ap.248>
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4 anos de escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 3, 49-68.
- Moreira, R. (2015). A transversalidade da motivação nas aprendizagens em contexto de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Porto]. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2090/1/RELAT%C3%93RIO%20-%20RITA%20MOREIRA.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81-93.
- Peixoto, F. & Mata, L. (2017). Motivação para o sucesso: Estratégias para a promoção de autonomia e competência. In J. Ornelas & M. J. Vargas Moniz (Eds.), *Programa de*

- intervenção comunitária: promoção do sucesso educativo: escola, família e comunidade* (pp. 65-68). Governo dos Açores.
- Pires, J. (2003). Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. *Movimento Escola Moderna*, 17.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209 –218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rosa, N. S., & Mata, L. (2012). Motivação para a aprendizagem e percepção de clima de sala de aula em alunos do 2º ano de escolaridade. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, V. Monteiro & J. Castro Silva (Eds). *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp.1169-1184). ISPA. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1610/1/CIPE%202012%201169-1184.pdf>
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P., (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7(2), 263-272. <https://doi.org/10.1177/1477878509104331>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101-860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Anexos

Anexo 1: Guião da entrevista à professora titular

Tabela 1

Guião da entrevista à professor titular

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Apresentação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Envolver o entrevistado;- Garantir a confidencialidade e o anonimato;	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar o entrevistador e entrevistado;- Apresentar os objetivos;- Justificar a pertinência da entrevista;- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
1. Concepções sobre a Motivação	<ul style="list-style-type: none">- Compreender a concepção do entrevistado sobre a Motivação	<ul style="list-style-type: none">- O que é para si a motivação em contexto escolar?- Como é que se apercebe se os alunos estão ou não motivados para a aprendizagem?- Considera a motivação é relevante no processo de aprendizagem dos alunos? Porquê?- Considera que a sua prática pedagógica promove a motivação da aprendizagem dos alunos? De que forma?- Considera que o Movimento Escola Moderna é um modelo pedagógico que privilegia a motivação dos alunos? Como? Porquê?
2. Fatores que promovem a motivação dos alunos	<ul style="list-style-type: none">- Compreender os fatores que promovem a motivação dos alunos na sala de aula	<ul style="list-style-type: none">- Quais consideram ser os principais fatores que promovem

		<p>a motivação dos alunos na sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que os alunos se sentem mais motivados e envolvidos em que momentos e/ou atividades? - Quais são as áreas curriculares em que os alunos estão mais motivados? Porquê? - Que razões considera que podem levar os alunos a ficarem desinteressados?
3.Papel do professor e dificuldades/desafios da promoção da motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar práticas de Motivação - Identificar dificuldades na promoção da motivação e envolvimento dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Que estratégias implementa na sua prática para promover a motivação e o envolvimento dos alunos nas diversas atividades? (exemplos concretos e significativos) - Considera que adapta as suas estratégias para motivar alunos com características diferentes? Como usa estratégias diferentes? - Sente dificuldades/desafios em promover a motivação e o envolvimento dos alunos em sala de aula? Quais? Com todos? Porquê? - Que estratégias utiliza para superar as dificuldades sentidas?
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Encerrar a entrevista; - Agradecer, à entrevistada, a sua colaboração; - Dar oportunidade, à entrevistada, de acrescentar mais alguma informação, caso sinta necessidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe mais alguma questão ou informação que queria mencionar no que se refere à motivação dos alunos no processo de aprendizagem? - Agradecimentos finais.

Anexo 2: Transcrição da entrevista à professora titular

Mariana – O que é para si a motivação em contexto escolar?

Professora – Eu acho que é sentirmos que os miúdos se sentem bem aqui na escola e que têm vontade de participar nas coisas que nós propomos no dia a dia.

Mariana – Como é que se apercebe se os alunos estão ou não motivados para a aprendizagem?

Professora – Pela forma como eles se comportam na sala, na forma de estar. São muitos sinais que são subtis como nos olhares, nas expressões faciais, na forma como se empenham no trabalho e como participam nas conversas.

Mariana – Considera a motivação é relevante no processo de aprendizagem dos alunos? Porquê?

Professora – Claro que sim. Considero que é muito importante, porque eu acho que pessoas motivadas aprendem melhor. Diria até que o grande truque para a aprendizagem, é nós conseguirmos motivá-los. Crianças que não estão motivadas é muito mais difícil ajudá-las a aprender.

Mariana – Considera que a sua prática pedagógica promove a motivação da aprendizagem dos alunos? De que forma?

Professora – Considero que sim. Quando ouvimos aquilo que eles querem fazer, quando perguntamos e tentamos ir ao encontro dos interesses deles. Depois tentamos encaminhar os interesses deles para conteúdos das diferentes áreas curriculares, para aprendizagens mais formais, mas partindo sempre dos interesses deles.

Mariana – Considera que o Movimento Escola Moderna é um modelo pedagógico que privilegia a motivação dos alunos? Como? Porquê?

Professora – Acho que sim, que privilegia. A partir do momento em que estou disponível para ouvir aquilo que as crianças trazem, os interesses deles e que parto disso para depois construir conhecimento. É uma forma de tentar motivar. Tenta criar um ambiente motivador e um espaço em que eles se sintam acolhidos. Isto também são questões importantes para que eles se sintam motivados.

Mariana – Quais consideram ser os principais fatores que promovem a motivação dos alunos na sala de aula?

Professora – Eu acho que o facto de eles se sentirem ouvidos é um fator motivador, o estarem perto dos seus pares, perceberem que as propostas deles podem ser acolhidas e discutidas, podemos avançar com aquilo que eles propõem e pedem.

Mariana – Considera que os alunos se sentem mais motivados e envolvidos em que momentos e/ou atividades?

Professora – Eu acho que eles estão motivados quase sempre nas atividades ligadas às expressões, são coisas que eles gostam muito, nos projetos, eles também gostam muito de desenvolver projetos, sobretudo quando estão a desenvolver projetos sobre um tema que eles sugeriram. Também sinto que estão motivados quando estão a desenvolver alguma coisa que combinámos em conjunto, por exemplo no Natal eles propuseram construirmos um jogo para as famílias, então estavam muito motivados com essa construção e trabalharam todos muito bem, porque havia um objetivo para fazer. Agora na preparação do acampamento sinto que eles também estão muito motivados, porque é um projeto comum que estamos a fazer, em que estamos todos implicados. Eu acho que quando eles são agentes ativos estão mais motivados.

Mariana – Quais são as áreas curriculares em que os alunos estão mais motivados? Porquê?

Professora – Já falei das expressões que são atividades que eles gostam naturalmente. Depois eu acho que, por exemplo no português eles gostam muito de escrever e gostam muito de ler os textos deles para o grupo, então é uma área que eu sinto que eles estão motivados. Claro que se eu der uma ficha da gramática não vejo essa motivação tão evidente, mas às vezes também é necessário esse tipo de trabalho. Depois, depende um bocado das tarefas, mas eu acho que a motivação também não é igual para todos, há uns que estão mais motivados na área do português, outros que estão mais motivados na área da matemática. O estudo do meio sinto que a maioria também gosta. Mas eu tenho a felicidade de ter miúdos que gostam de vir à escola e que gostam de aprender.

Mariana – Que razões considera que podem levar os alunos a ficarem desinteressados?

Professora – Nas vezes em que eu lidei com esse desinteresse da parte dos miúdos, tem mais a ver com fator exteriores à escola, como questões emocionais, problemas familiares, que depois os destabiliza um bocado e faz com que eles se sintam menos integrados e que depois acabam por se desmotivar. Por exemplo, uma criança que está com mais dificuldade em aprender um conteúdo, nós temos que ter aquele cuidado maior.

É difícil equilibrar a balança, porque, por um lado, tens que ir dando propostas que eles consigam fazer e que não fiquem desmotivados, mas por outro lado que também os desafiam a conseguir novas coisas.

Mariana – Que estratégias implementa na sua prática para promover a motivação e o envolvimento dos alunos nas diversas atividades?

Professora – No conselho quando eu pergunto o que é que eles querem fazer nesta semana, é uma das estratégias. Nós normalmente organizamos o plano semanal em função dessa conversa e do que eles querem fazer. Embora tenhamos sempre momentos de trabalho na área do português, matemática e nos projetos, o facto de perguntar por onde querem ir, é motivador. Depois, para além disso, é a dinâmica como trabalhamos, no desenvolvimento de projetos, mesmo no Tempo de Estudo Autónomo, em que vou também apoiando.

Mariana – Considera que adapta as suas estratégias para motivar alunos com características diferentes? Como usa estratégias diferentes?

Professora – Sim, por exemplo se estou a trabalhar contas, estou a ajudá-los a resolver contas, eu não faço da mesma forma para todos. Existem crianças que precisam de manipular materiais e aí eu trago material manipulável para eles entenderem melhor. Outros que já conseguem ir fazendo no papel, aí eu diferencio um bocado as estratégias. Também nas coisas que eu trago, por exemplo quando estou a trabalhar a iniciação à leitura e à escrita, é um grupo de 5 ou 6 crianças, e eles começam a ler, desses 6 cinco já estão a ler. O sexto menino ainda não está a ler tão bem como os outros, vai precisar de um trabalho mais efetivo. Nesses casos eu tento perceber quais são os interesses dele e tento preparar frases para ele sobre temas que ele gosta, por exemplo se é uma criança que gosta muito de um desenho animado específico, eu posso tentar criar histórias que tenham a ver com isso. Se é uma criança que gosta de piratas e aventuras eu crio frases que têm a ver com isso, para tentar que o momento de trabalho seja mais prazeroso.

Mariana – Sente dificuldades/desafios em promover a motivação e o envolvimento dos alunos em sala de aula? Quais? Com todos? Porquê?

Professora – Alguns alunos são mais desafiantes do que outros, há, houve sempre e haverá sempre. O maior desafio é tu perceberes porque razão é que aquela criança não está motivada, nesse aspeto também tens que ter um trabalho grande com a família para perceberes o que é que se passa. Quando alguma criança não está a reagir às motivações, tento perceber o que é que se passa, vou conversar com os pais, perceber como é que funcionam em casa, se há alguma

preocupação também da parte deles ou se sempre foi assim, ou seja, é tentar entender o porquê da criança estar a reagir assim. Normalmente conseguimos sempre perceber. Também podemos procurar a ajuda do psicólogo da escola, que também muitas vezes nos ajuda a lidar com isso.

Mariana – Que estratégias utiliza para superar as dificuldades sentidas?

Professora – Muitas vezes é a criação de materiais específicos para aquela criança, se eu consigo perceber porquê, se é uma questão mais emocional, às vezes até pode passar por estar mais consciente num carinho com ele. Pode precisar de um tipo de material mais específico ou de um trabalho diferente, mas passa muito por primeiro descobrir o porquê e depois então tentar encontrar estratégias adequadas.

Mariana – Existe mais alguma questão ou informação que queria mencionar no que se refere à motivação dos alunos no processo de aprendizagem?

Professora – Por exemplo eu acho que o facto de as nossas turmas terem crianças do 1º ao 4º ano é também um fator motivador, porque os que entram querem fazer coisas como os mais crescidos fazem.

Por exemplo quando eles fazem mostra de produções, quando tens uma criança crescida a ler um livro e há uma criança pequena que acabou de chegar à sala e não sabe ler, mas ele gosta muito de ver o colega a ler o livro. Isto não são estratégias que eu penso conscientemente, mas na verdade são coisas que os motivam.

Mariana – Obrigada!

Anexo 3: Guião da entrevista aos alunos

Tabela 2

Guião da entrevista aos alunos

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
Apresentação da entrevista	- Envolver o entrevistado; - Garantir a confidencialidade e o anonimato;	- Apresentar o entrevistador e entrevistado; - Justificar a pertinência da entrevista;

		- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
1. Motivação face à escola	- Compreender os gostos/preferências dos alunos, relativamente à escola	- O que é que mais gostas de fazer nas aulas e na escola? - Porque é que vens à escola? - És feliz nesta escola? Porquê?
2. Motivação face à aprendizagem		- Quais são as tuas áreas curriculares favoritas? (português, matemática, estudo meio) Porquê? - Quando é que sentem que estão interessados? (momentos, tarefas e áreas curriculares) - Quando é que sentem que não têm interesse naquilo que estão a fazer? Porquê? - O que é que fazes nos momentos que não estás interessado?
2. Forma como percebem as práticas da professora na promoção da motivação		- O que é que a professora faz para estarem interessados? - O que achas que a professora devia fazer para todos estarem com atenção nas atividades que estão a fazer?
Conclusão da entrevista	- Encerrar a entrevista; - Agradecer, aos entrevistados, a sua colaboração; - Dar oportunidade, aos entrevistados, de acrescentarem mais	- Existe mais alguma questão ou informação que queiram partilhar? - Agradecimentos finais.

	alguma informação, caso sintam necessidade.	
--	---	--

Anexo 4: Transcrição da entrevista aos alunos (grupo 1) – 4 crianças de 3º e 4º ano

Mariana – O que é que mais gostas de fazer nas aulas e na escola?

T – Nas aulas eu gosto de escrever e gosto de ilustrar os meus textos e às vezes desenhar animais. Lá fora gosto de falar de ProStars e de One Piece e gosto de ler One Piece.

P – Na sala eu gosto de fazer contas de matemática, fichas e ler One Piece. Fora da sala gosto de jogar futebol.

G – Na sala gosto de escrever, gosto de desenhar. Lá fora gosto de brincar com os meus amigos.

I – Na sala gosto de fazer contas e lá fora gosto de jogar futebol.

Mariana – Porque é que vens à escola?

P – Primeiro porque os meus pais me obrigam e têm que ir trabalhar. Segundo porque temos que aprender e acho que a escola também é boa para nos ajudar a aprender. É bom para nós e para a vida.

T – É importante vir à escola também para socializar com outras pessoas e para aprender.

I – Para também termos boas maneiras, não falarmos mal com os outros, brincarmos e não estarmos só agarrados à tecnologia.

Mariana – És feliz nesta escola? Porquê?

P – Mais ou menos. Eu gosto desta escola, porque eu consigo aprender. Às vezes fico na seca nas aulas e fico sem fazer nada, por exemplo quando estamos a fazer alguma coisa que está a demorar muito. Mas outras vezes eu até me interesso pelo que a professora diz e por aquilo que estamos a fazer.

G – Eu sou feliz na escola, porque eu gosto da maneira como aprendemos nesta escola e gosto da maneira como funciona a aprendizagem. Não temos testes, temos tempo para fazer as coisas e não somos tão pressionados.

I – Eu sempre gostei desta escola, porque não temos testes.

T – Por um lado eu até gosto das aulas desta escola. Mas nós quase nunca aprendemos coisas que para o ano nós vamos ter que saber, por exemplo história eu não sei se vai correr muito bem, porque nós nesta escola não aprendemos isso. Eu não sei se para a escola onde eu vou há artes, mas nas artes também há notas, então eu acho que devíamos trabalhar mais as artes. E também nesta escola não há testes, eu já fui a outras escolas e é bastante diferente daqui. Mas há coisas nesta escola que eu acho que poderiam ser diferentes, mas isso é só a minha opinião.

Mariana – Como o quê?

T – Nesta escola nós não estamos para o ano, porque a outra escola vai ser muito diferente, os testes e isso. Em comparação com as outras escolas nós estamos muito menos preparados, porque aqui somos nós que escolhemos os nossos projetos, fazemos coisas diferentes, estamos sentados em grupos, não fazemos testes e estamos em anos misturados. Nas outras escolas são os professores que escolhem os projetos, todos fazem as mesmas coisas, são os professores que explicam tudo, cada pessoa senta-se numa mesa sozinho e não estão em anos misturados.

Mariana – Quais são as tuas áreas curriculares favoritas. Porquê?

T – Eu adoro muito estudo meio e história. História porque a minha mãe trabalha em história de arte. Eu sei muitas coisas de história, porque eu leio muitos livros de história. Há temas de estudo meio que eu não gosto muito, como por exemplo o corpo humano e os planetas, mas de resto eu gosto de tudo, sobretudo por causa dos animais e países.

G – Eu gosto de português, porque eu gosto muito de falar, escrever e ler. Esta é a minha área preferida e eu sinto-me muito confortável com ela.

P – A minha área favorita é matemática, porque eu gosto muito de fazer contas e gosto dos números.

I – A minha área favorita é matemática, porque eu acho que sou melhor a matemática e porque eu gosto de fazer contas.

Mariana – Quando é que sentem que estão interessados?

I – Na “Mansão dos labirintos”. A Mansão dos labirintos é um livro com vários problemas que nós estamos a construir para os alunos do 1º e 2º ano. Eles têm que chegar ao fim do livro e para isso têm que resolver todos os problemas.

T – Sinto-me confortável nas visitas de estudo e quando a professora me ajuda nas divisões, agora já percebi as divisões por causa disso.

P – Eu sinto-me confortável em matemática, nas fichas de matemática e propostas. Também me sinto confortável quando aprendo novas coisas.

Mariana – Quando é que sentem que não têm interesse naquilo que estão a fazer? Porquê?

P – Eu não gosto muito quando faço estudo meio e português. Também não gosto quando estou a fazer uma coisa e estão sempre atrás de mim a pedir ajuda, quando eu não posso. Também não gosto quando eu não consigo fazer alguma coisa, mas depois quando eu começo a conseguir fazer, eu começar a gostar.

G – Eu não me sinto interessado quando está a haver uma apresentação de um tema que eu não me interesse, por exemplo uma apresentação de algum projeto de alguma área que eu não goste muito.

I – Eu não gosto quando as fichas são muito difíceis. Também não gosto quando estão a apresentar um livro muito grande e que parece que nunca mais acaba. Ainda por cima aqueles que leem um bocadinho mais lento e apresentam um livro grande, levam muito tempo e eu não gosto. Eu não estava nada interessada e não queria estar a participar naquilo. Acho que podem trazer livros grandes, mas têm de combinar a quantidade de páginas que vão ler.

G – Ou se erem combinarem o tempo que vão ler, por exemplo 5 minutos.

T – Às vezes nas mostras de produções as pessoas vão apresentar livros que já foram lidos.

Mariana – Então e o que é que acham que podia ser feito em relação a isso?

T – Dizer traz outro livro.

I – Termos uma tabela e escrevermos os livros que já foram lidos.

Mariana – Boa! Acho que é uma boa estratégia para resolverem esse problema. No próximo conselho acho que podem sugerir isso ao grupo.

Mariana – O que é que fazes nos momentos que não estás interessado?

P – Eu se for numa proposta obrigatória eu faço ou peço ajuda às pessoas que sabem fazer bem essa ficha. Quando estou a fazer uma ficha e não estou interessado eu mudo de ficha. Às vezes também fico ali a fazer nada, a olhar assim para o céu.

I – Quando são coisas que demoram muito tempo, eu desinteresso-me, fico com a cabeça deitada na mesa, mas não adormeço.

T – Nas propostas obrigatórias eu às vezes tento levar para casa, como fiz ontem. Eu também faço como a I, mas eu adormeço mesmo.

G – Quando é uma proposta eu peço ajuda a alguém e quando é uma apresentação eu tento ficar concentrado, mas às vezes não consigo.

Mariana – O que é que a professora faz para estarem interessados?

P – Eu acho que ela tenta-nos ajudar, tenta que nos tentemos fazer sozinhos e tenta que nós nos esforcemos até ao fim.

G – Ela às vezes tenta motivar-nos a fazer e tenta que nós façamos sozinhos.

I – Ela avisa-nos, por exemplo que nós temos que nos concentrar mais no que está a acontecer.

Mariana – E o que é que a professora faz mais para vocês estarem interessados? Vocês ficam mais interessados numa coisa que são obrigados a fazer ou se forem vocês a escolher?

P – Nós ficamos mais interessados quando somos nós a escolher, porque é uma coisa que nós gostamos e nós queremos. Quando é a professora a escolher às vezes fico desinteressado, por exemplo nas propostas obrigatórias de português. Eu não gosto muito de português e depois vou pedir ajuda a uma pessoa que seja boa em português. Eu também não me esforço muito no português. Às vezes a professora também tenta-nos ajudar para tentar-nos motivar, a seguir até diz assim “Vai trabalhar e se não conseguires ficas aqui até almoçarem.”

I – Também depende daquilo que somos obrigados, se for uma coisa que eu gostar eu podia ficar interessada. Mas também acho que se fosse eu a escolher ia ficar ainda mais interessada, porque é uma coisa que eu escolhi.

G – No conselho a professora às vezes troca-nos de lugar para ficarmos mais concentrados, porque nós estamos muito desconcentrados a falar com outras pessoas.

Mariana – O que achas que a professora devia fazer para todos estarem com atenção nas atividades que estão a fazer?

P – Primeiro ela também devia mandar as pessoas estarem só na sua mesa, porque muitas vezes as pessoas vão para outras mesas para conversar com os amigos. Eu percebo que as pessoas mudem de lugar quando vão pedir ajuda, mas muitas vezes as pessoas mudam de lugares mesmo sem ser para pedir ajuda. Por isso deviam sentar-se sempre nos seus lugares, porque assim dá muita confusão.

I – Acho que o P quer dizer é que por exemplo no TEA nós podemos mudar de lugares, mas se não estivermos nos nossos lugares podemos não estar concentrados, porque os lugares são para

nos ajudar a estarmos concentrados e não fazermos confusão com os outros. Por isso no TEA acho que era melhor não sairmos dos lugares, ou sairmos só para pedir ajuda.

P – A professora também podia deixar sermos nós a escolher as propostas obrigatórias em algumas semanas, por exemplo numa semana de cada mês.

Mariana – Acho uma boa ideia! Mas para serem vocês a escolher as propostas obrigatórias têm que saber os conteúdos que têm mais dificuldades para escolherem propostas sobre esse conteúdo. Vocês devem fazer propostas sobre aquilo que têm dificuldade e precisam de trabalhar mais. Então como é que vocês sabem o que é que têm mais dificuldade?

P – Eu preciso de trabalhar mais português.

Mariana – Mas português tem muitos temas, quais é que são os temas que precisas de trabalhar mais?

P – Ortografia.

Mariana – Boa! Então se fosses tu a escolher as tuas propostas obrigatórias deviam ser sobre o quê?

P – Propostas de português de ortografia.

M – É isso mesmo! Então acho que podem sugerir isso no próximo conselho. Mas como é que acham que podiam registar aquilo que já sabem para não se esquecerem?

I – Podíamos fazer uma tabela para português, matemática e estudo meio.

G – A professora também podia trazer materiais ou preparar propostas para nós sobre temas que sabe que nós estamos interessados e que vamos estar focadas naquilo, porque gostamos daquilo.

T – Eu não sei se isso vai funcionar, porque a professora, às vezes, faz coisas que nós gostamos e não faz mais vezes, porque nós fazemos muita confusão e não funciona.

P – Tu gostas de português e a professora dá-te uma ficha de matemática, como é que tu vais melhorar? Como é que te concentras na matemática se ela vai-te dar uma de português?

I – Há um limite de tempo para fazermos as propostas.

P – Eu sei.

I – Então eu posso fazer primeiro a de matemática.

Mariana – Existe mais alguma questão ou informação que queiram partilhar?

I – Eu gosto desta escola, mas não gosto do recreio, porque nas outras escolas o recreio é maior. Nós no recreio não somos livres. Não podemos tocar em bolas, só nos dias pares. Eu acho que isso é mau, eu acho que nós devemos ser livres de brincar e fazer isso. Nas outras escolas que têm campos, os campos não estão fechados, os campos estão sempre abertos e as crianças podem ir brincar para lá quando querem. Mas também sei que nas outras escolas têm mais auxiliares e mais tempo para ter o campo aberto. Acho que isso podia ser diferente nesta escola.

T – Concordo muito com a I, porque a esta escola é pequena e há coisas que nós queremos brincar e não podemos. As outras escolas são maiores e nós podemos estarmos onde quisermos, aqui a escola é tão pequena que temos que estar sempre no mesmo sítio. Aqui só podes estar no recreio, porque o campo está fechado e o recreio é pequeno e não tem muitas coisas para fazer, ao contrário das outras escolas.

P – As auxiliares das outras escolas também têm outros horários.

Mariana – Obrigada!

Anexo 5: Transcrição da entrevista aos alunos (grupo 2) – 6 crianças de 1º e 2º ano

Mariana – O que é que mais gostas de fazer nas aulas e na escola?

MB – Na sala gosto de fazer as fichas de matemática. No recreio gosto de andar de bicicleta, fazer casinhas com as caixas e andar de patins.

FF – Eu também gosto de fazer as fichas de matemática, também gosto de fazer alguns problemas. No recreio gosto de andar de bicicleta e jogar futebol.

V – Eu gosto de fazer expressões plásticas na sala, também gosto de fazer fichas de português. No recreio gosto de andar de patins.

MC – Eu gosto de fazer fichas de matemática e fichas de português. Também gosto de fazer leitura. E eu gosto da sala.

FM – Eu lá fora gosto de jogar à bola, de andar de bicicleta e de patins. Na sala gosto de fazer jogos, leituras, fichas, escrever no quadro e fazer desenhos.

D – Eu gosto de aprender coisas na sala. Gosto muito de ir ao Centro Cultural de Belém e jogar futebol.

Mariana – Porque é que vens à escola?

V – Para aprender a ler e a escrever.

FF – Não só para aprender a ler e a escrever, também é para aprender muitas outras coisas, como contas, problemas, ...

MB – Para aprender bastantes coisas, para aprender mais coisas em inglês, a escrever melhor, as sílabas e mais coisas.

D – Eu venho à escola para aprender, também para aprender a conversar menos enquanto estou a trabalhar e aprender a trabalhar melhor. Na escola também conheço mais pessoas e consigo ter mais amizades. Mas o principal é estudos.

FM – Venho à escola para aprender, brincar e ter novos amigos.

Mariana – É importante para vocês virem à escola?

FF – É importante ir à escola, porque, por exemplo uma pessoa que vai a um restaurante e não sabe ler, não consegue ler a ementa para escolher o que é que vai comer. É mesmo muito importante ir à escola. Se uma criança não for à escola todos os dias, ele não vai saber falar, ler, escrever, fazer contas.

V – Eu acho que ir à escola é importante, porque por exemplo se nós não formos à escola e depois tivermos filhos, se quisermos ler uma história aos nossos filhos não vamos conseguir, porque não sabemos ler.

MB – É muito importante ir à escola, porque é bastante importante aprender. Se ninguém quiser ir à escola porque está aborrecido, não vai saber nada. Também se aprende fora da escola, mas na escola aprendesse mais.

FM – É importante para mim vir à escola, porque se eu não viesse, quando eu fizer amigos todos vão dizer que eu era burro. Eu acho importante ir à escola e ao mesmo tempo não acho, porque eu podia simplesmente perguntar aos meus pais o que é que é isto e depois os meus pais ajudavam-me a ler. Mas também acho importante ir à escola para fazer novos amigos e aprender mais.

D – É importante ir à escola, porque eu consigo aprender coisas novas. Se eu não for à escola e quiser arranjar um trabalho, qual é o trabalho que eu vou ter se eu não sei ler. Eu também aprendo muito em casa, o meu pai ensina-me muitas vezes que há tempo para tudo.

Mariana – És feliz nesta escola? Porquê?

MB – Sim, sou muito feliz nesta escola, porque tenho muita liberdade, posso fazer as fichas quando quiser e as que as professoras e auxiliares são muito queridas para tentar-nos ajudar.

V – Eu sou muito feliz nesta escola, porque quando cheguei a esta escola não conhecia ninguém e agora já tenho muitos amigos.

D – Eu sou feliz nesta escola, porque fiz muitos amigos. E tenho muita liberdade.

FF – Depende, se for na sala eu gosto bastante, porque os momentos coletivos são fixos. Também conheci muitos amigos na escola. No recreio às vezes as auxiliares são muito chatas, mas outras vezes são bué fixas. A parte que eu mais gosto nesta escola é que não temos trabalhos de casa. Às vezes nas outras escolas, os professores tratam muito mal as crianças, até dão reguadas e aqui tratam-nos muito bem. Nas outras escolas também são idades separadas e aqui estão os quatro anos juntos.

Mariana – Vocês gostam de ter os quatro anos juntos?

FF – Sim, porque assim os colegas mais crescidos podem ajudar os mais pequenos.

FM – Eu no início não conhecia ninguém e achava que não gostava da escola, mas depois comecei a conhecer muita gente. Às vezes não gosto, porque eu não sei escrever e chamaram-me palavrões “burro”.

MC – Eu gosto desta escola, porque tenho liberdade.

Mariana – Quais são as tuas áreas curriculares favoritas?

FF – Para mim é matemática, porque eu prefiro fazer contas do que escrever. No PIT desta semana até fiz mais fichas de matemática do que de português. A matemática para mim é mais fácil, porque é só fazer os números. Eu também me lembrei de duas áreas que eu gosto bastante que é o inglês, porque eu consigo fazer com facilidade e também me lembrei do estudo meio, porque todos os projetos que eu fiz eu gostei muito e aprendi muito sobre isso.

FM – A minha área preferida é a de matemática, porque eu não sei escrever e quando eu tenho de escrever, eu escrevo e depois fico à seca. Também gosto de educação física.

D – Eu gosto mais de português, porque matemática eu já sou bom. Agora quero trabalhar mais português e estudo meio. Eu estou um pouco indeciso, não sei qual é que gosto mais.

V – Eu gosto mais de matemática, porque são número e não tenho de estar a escrever. Por exemplo quando eu era do primeiro ano e tinha que escrever a minha novidade, ficava para ali

uma hora até que alguém me ajudasse. De matemática é mesmo só fazer contas e pôr os números, é fácil.

MB – Eu já estou um pouco farta de português e matemática. No meu PIT, por acaso fiz imensas fichas de português e matemática. Eu gosto mais de estudo meio, ainda por cima porque o meu projeto é do estudo meio e porque português e matemática é mais fácil para mim. Em estudo meio eu estou a aprender com o meu projeto, então por agora é estudo meio. Também gosto muito de música, porque agora nós estamos a aprender um truque e gosto das músicas que o professor nos ensina.

MC – Eu gosto mais de inglês e de matemática, porque eu gosto de fazer contas.

Mariana – Quando é que sentem que estão interessados?

FF – Avaliar o dia, para conseguir perceber o que é que conseguimos fazer durante o dia. Também estou interessado a arrumar os móveis e os lápis, porque gosto de mexer, ver os lápis e arrumar.

D – Eu gosto muito de fazer fichas de português, sinto que estou interessado e a trabalhar bem. Também me esforço muito nos momentos coletivos eu antes não participava muito, mas agora estou a participar mais.

V – Eu também gosto de verificar os lápis, porque para mim é bom estar a mexer nos lápis, são macios, por isso é bom. Também gosto de organizar os móveis, porque gosto de organizar coisas.

FM – Os momentos que eu estou mais interessado é mandar sair, resolver problemas, verificar os lápis e arrumar a biblioteca.

MB – Gosto de arrumar a biblioteca e deixo sempre os livros bastante organizados. Eu e a L trabalhamos bem na biblioteca, porque a biblioteca está quase sempre desarrumada, então nós arrumamos aquilo perfeitamente. De vez enquanto quando mando sair também estou concentrada.

Mariana – Quando é que sentem que não têm interesse naquilo que estão a fazer? Porquê?

FM – Quando a professora grita e manda fazer coisas. Também não fico nada interessado quando tenho que fazer fichas, porque depois dói-me as costas e as mãos.

MB – Quando eu não consigo ficar nada concentrada é quando está imenso barulho e eu não consigo pensar em nada assim.

V – No conselho muitas vezes em pego numa folha do rascunho e começo a desenhar e a pintar. Porque há críticas que as pessoas dizem que não têm mesmo nada a ver com aquilo que acontece. E quando eu ouço essas críticas eu perco o interesse e fico a desenhar. Gosto muito da área dos desenhos.

FF – É que algumas vezes há críticas que são ditas sempre pelo mesmo grupinho de amigos e depois não explicam praticamente nada, e aí eu não fico mesmo nada interessado. Às vezes põem coisas no diário, e só falam eles de coisas que nós nem sequer sabemos, eu fico muito irritado quando isso acontece, porque parece que só elas é que existem no conselho e depois não presto atenção.

D – Eu no conselho fico desinteressado quando fico muito tempo com o dedo no ar e não me dão a palavra. Depois tenho que baixar o dedo para descansar.

Mariana – O que é que fazes nos momentos que não estás interessado?

V – Eu desenho no conselho.

MB – Às vezes quando eu estou a escrever imenso a minha mão fica mal, não sinto a minha mão. Como não consigo escrever com a outra mão, tenho que parar um bocadinho e depois continuo a escrever.

FF – Eu faço muitas coisas, às vezes magoou-me de propósito, outras vezes fico a desenhar, outras vezes fico sentado só a ouvir aquilo tudo sem prestar atenção. Algumas vezes estou tão desinteressado que só me apetece ir para casa e dormir.

FM – Quando eu estou à seca eu fico parado, a desenhar ou a conversar com os colegas. Também faço de propósito para me mandarem ir lá para fora e eu ficar a descansar.

D – Quando eu fico à seca, tento dormir em cima da mesa.

Mariana – O que é que a professora faz para estarem interessados?

FF – Depende da altura, por exemplo nesta altura quando estamos a fazer alguma coisa a professora diz “se não tiverem interessados não vamos ao acampamento” e como todos querem ir ao acampamento, todos participam no que está a ser feito e ficam muito interessados na tarefa.

MB – A professora deixa escolhermos os projetos que queremos e eu fico muito feliz com isso.

D – Quando eu estou aborrecido a fazer as coisas a professora faz uma piada e eu fico feliz. Eu gosto de trabalhar quando estou feliz.

FF – Quando nós não estamos desinteressados a professora diz assim “se conseguires fazer fichas, faz fichas para ganhares um preto no PIT” e depois eu fico interessado e faço.

Mariana – Vocês acham que têm que trabalhar bem só para ganharem o preto?

FF – Sim.

Todos os outros – Não.

D – Não, o mais importante de tudo é aprender, não viemos à escola só para ter cores e fazer muitas coisas. Se eu fizer 10 coisas bem feitas e o meu amigo fizer 40 coisas mal feitas, quem aprendeu mais fui eu.

FF – Eu prefiro ir para a escola aprender, do que só para ter cores. Como o D disse é melhor eu ter 10 coisas bem feitas, do que 40 mal feitas.

Mariana – O que achas que a professora devia fazer para todos estarem com atenção nas atividades que estão a fazer?

FF – Acho que ela não devia gritar tanto, porque às vezes no TEA, eu estou concentrado a fazer alguma coisa e a professora grita, porque as pessoas estão a fazer muito barulho e depois eu fico desconcentrado, e não me apetece fazer mais nada.

Mariana – Então que estratégias é que ela podia utilizar em vez de gritar?

FF – Usar o sino, escrever no quadro silêncio e colocar o dedo no ar até alguém perceber que ela quer falar e começar a avisar os outros, até todos ficarem em silêncio. Mas gritar não, isso é muito chato.

FM – Podia-me ajudar a escrever e também quando está muito barulho tocar o sino.

Mariana – Existe mais alguma questão ou informação que queiram partilhar?

Todos – Não.

Mariana – Obrigada!

Anexo 6: Nota de campo 1

Data: 21 de fevereiro de 2024

Local: Sala de aula

Intervenientes: Professora e alunos

Nota descritiva:

A PC mostrou quatro livros, leu a contracapa de cada um deles e perguntou qual é que os alunos preferiam. Fizeram uma votação e a maioria escolheu o livro “O ano da peste negra” de Ana Maria Magalhães e Isabel Calçada. A PC começou a ler o primeiro capítulo do livro, os alunos começaram por ouvir muito atentamente, mas depois começaram a distrair-se e a fazer muitas interrupções.

A PC ao observar que alguns alunos já estavam a ficar realmente muito agitados disse: “Eu estou a ler para vocês, mas sinto que vocês já estão muito agitados, querem parar e continuamos amanhã?” Alguns alunos responderam que sim e outros que não. Como não chegavam a um consenso a L disse “Então quem não quer saia da sala.” e o D respondeu “Acho que não é assim, vamos a votos. Quem é que não quer continuar a leitura?” A maioria votou que não queria continuar, posto isto, pararam e avançaram para o momento seguinte do plano do dia.

Nota inferencial:

É notável o esforço da PC em promover leituras/tarefas que despertem o interesse dos alunos e promovam um ambiente de aprendizagem motivador. Contudo, também é bastante flexível, efetivamente os “Minutos do Conto” faziam parte do plano, mas os alunos não demonstraram muito interesse, posto isto, em conjunto, decidiram parar e avançar para o momento seguinte. A flexibilidade demonstrada pelo PC é algo que aprecio muito e que pretendo integrar na minha futura prática pedagógica. Ao incentivar essa flexibilidade, há espaço para que os alunos participem e sugiram contribuições para o planeamento das atividades. Tal como PIRES (2003), refere nos modelos abertos “os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem têm, nestes modelos, um papel mais ativo e uma maior liberdade na definição dos percursos de ensino-aprendizagem, isto é, têm um maior papel nos processos de tomada de decisão, potenciando tal uma maior motivação.” (p.18)

Anexo 7: Nota de campo 2

Data: 21 de fevereiro de 2024

Local: Sala de aula

Intervenientes: Professora, auxiliar e alunos

Nota descritiva:

Depois do intervalo, os alunos organizaram a sala para fazer o Conselho, deste modo, fizeram uma roda com as cadeiras e sentaram-se. Neste momento conversaram sobre um aspeto que estava escrito no Diário de Turma “o comportamento do F no recreio”. Como esta situação ocorreu no recreio e os intervenientes foram a auxiliar e alguns alunos, a auxiliar também esteve presente.

Primeiro conversaram sobre o que tinha sucedido, o F reconheceu que precisa de ajuda e todos se demonstraram dispostos a ajudá-lo. Depois foram dando algumas sugestões para resolver a situação. O responsável por dar a palavra, foi chamando cada um dos colegas, à medida que iam colocando o dedo no ar.

Algumas das sugestões que encontraram foram:

- “O Francisco andar sempre ao pé de um adulto no intervalo.”
- “Relembrar o F da conversa que tivemos e ele fazer um esforço para melhorar.”
- “Ficar um colega responsável pelo F no intervalo.”

Concluíram que a melhor forma de tentarem resolver o problema era relembrarem o F da conversa que tiveram, sempre que ele precisar, e ele fazer um esforço para melhorar. Caso não resulte, voltam a conversar para tentarem encontrar outra solução.

No fim, o responsável pela ata, escreveu a ata e colocou-a no dossiê.

Nota inferencial:

O Diário de Turma é definido por Sérgio Niza (1991, citado por Garcia, 2010) como “a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola” (p.7) Este é um instrumento mediador bastante utilizado neste contexto educativo, para os alunos e a professora registarem ocorrências que consideram significativas relativamente às atividades, aos projetos, aos comportamentos sociais,... Tal como refere Garcia (2010), “É um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito.” (p.7) Ao registarem as ocorrências no Diário de Turma, asseguram que que todas elas são debatidas, posteriormente, no Conselho, assim, este “torna-se o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas.”

Considerarei muito interessante o facto de utilizarem o Conselho para resolverem os problemas que ocorrem no dia a dia, neste caso foi uma situação que se sucedeu no recreio. Desta forma todos têm a oportunidade de comentar e tentam encontrar uma solução, assim, resolvem os problemas de forma cooperativa e participativa. Para além disso, também é uma forma da PC e auxiliar estarem alinhadas e não realizarem práticas pedagógicas diferentes no que se refere aos conflitos, criando, assim, um ambiente escolar coerente.

Anexo 8: Nota de campo 3

Data: 8 de abril de 2024

Local: Sala de aula

Intervenientes: Professora, estagiária e alunos

Nota descritiva:

No dia 8 de abril, primeiro dia do terceiro período, no conselho, decidimos, em conjunto, que os alunos iriam fazer projetos sobre personalidades. Este foi um projeto que não foi desenvolvido no segundo período e que os alunos tinham demonstrado bastante interesse.

Inicialmente os alunos disseram nomes de várias personalidades que consideravam importantes e eu escrevi no quadro. Depois conversámos um pouco sobre cada uma dessas personalidades, referindo alguns aspetos importantes sobre elas, pois os alunos não conheciam algumas dessas personalidades.

Na semana seguinte os alunos escolheram, qual das personalidades é que queriam trabalhar. Para isso, cada aluno colocou o dedo no ar, eu ia dando a palavra, eles mencionavam o nome da personalidade e a eu escrevia o nome do aluno à frente da personalidade escolhida, deste modo formaram-se grupos de trabalho.

Enquanto estavam a escolher as personalidades que cada aluno queria trabalhar, o P disse:

- “Posso fazer dois projetos? Se não conseguir fazer tudo aqui posso avançar em casa. É que eu gostava de fazer um projeto sobre o atletismo, porque ando no atletismo à pouco tempo e ainda não sei muita coisa sobre isso.”

Professora – “Claro que sim.”

J – “Eu também vou fazer mais dois projetos das personalidades, sobre o Leonardo da Vinci e George Washington.”

Nota inferencial:

Esta situação reflete uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem. A escolha de um tema que os alunos já tinham demonstrado interesse no segundo período é uma maneira eficaz de garantir que a aprendizagem é significativa e relevante para eles.

A fase inicial, quando os alunos mencionam nomes de personalidades importantes e discutem as suas contribuições, é fundamental para contextualizar o projeto e aumentar o conhecimento da turma. Esta discussão permite que todos os alunos adquiram conhecimentos das personalidades antes de escolherem qual delas desejam trabalhar mais detalhadamente.

O método utilizado para a constituição dos grupos de trabalho é democrático e garante que cada aluno tenha voz no seu processo de aprendizagem. Isso permite que os alunos se comprometam a trabalhar temas pelos quais realmente se interessam.

A solicitação do aluno P para fazer dois projetos demonstra um desejo de se envolver também num tema do seu interesse pessoal, o atletismo, além do projeto sobre uma personalidade. A resposta afirmativa da professora é um exemplo de flexibilidade e apoio aos interesses individuais dos alunos, o que pode resultar numa aprendizagem mais significativa.

Esta situação evidencia a importância de permitir que os alunos explorem múltiplos interesses e se envolvam em projetos que vão para além daquilo que foi proposto, promovendo autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem. A flexibilidade e o apoio do professor são essenciais para fomentar um ambiente onde os alunos se sintam valorizados e motivados para aprender mais. Em resumo, essa situação ilustra uma prática pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, respeitando os seus interesses.

Anexo 9: Nota de campo 4

Data: 30 de abril de 2024

Local: Sala de aula

Intervenientes: Estagiária e alunos

Nota descritiva:

Depois dos alunos trabalharem as subtrações com o multibásico e perceberem como se fazia eu preparei algumas contas para eles treinarem. O desafio que lhes lancei com contas de subtrair, era composto por três contas, duas feitas por mim e a terceira conta eles tinham que inventar, sendo que, essa tinha alguns critérios, que eram: número com milhares e zeros, sendo que o zero não podia ser nas unidades.

Os alunos resolveram as duas primeiras contas e quando um dos alunos chegou à terceira disse:

P – “Agora tenho que inventar uma conta, isto é giro, mas eu não tenho ideias.”

J – “Queres ajuda? Tu sozinho podes não ter ideias, mas nós os dois juntos se calhar temos.”

Nota inferencial:

Essa situação ilustra uma prática pedagógica que promove a autonomia dos alunos, a participação ativa, a cooperação e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Após ensinarem as subtrações utilizando materiais manipuláveis (multibásico) e verificarem a compreensão dos alunos, a professora propôs um desafio que incentivava a aplicação do conhecimento.

Os critérios estabelecidos para a criação da terceira conta (um número com milhares e zeros, com a restrição de que o zero não poderia estar nas unidades) estimulam os alunos a pensar criticamente e aplicar os seus conhecimentos. Este tipo de atividade estimula o pensamento e a capacidade de seguir diretrizes específicas, competências cruciais para o desenvolvimento cognitivo.

O diálogo entre os alunos P e J destaca a importância da cooperação no ambiente de aprendizagem. Quando o P expressa dificuldade em ter ideias para criar uma conta, o J oferece ajuda, sugerindo que o trabalho em equipa pode ser mais produtivo do que tentar resolver o problema individualmente. Esta interação não só promove o apoio mútuo, mas também demonstra que reconhecem os benefícios do trabalho cooperativo.

A resposta do J mostra uma compreensão da importância do apoio coletivo e da troca de ideias para superar desafios. Este tipo de dinâmica é fundamental para construir um ambiente de sala de aula onde os alunos se sentem confortáveis para expressar as suas dificuldades e

pedir ajuda aos seus pares. A atitude do J reflete a aquisição de valores como cooperação e empatia, que são essenciais para a convivência social.

Ao incentivar a criação de uma conta com critérios específicos, a professora não só reforça o conteúdo aprendido, como também promove a capacidade de pensamento crítico.