Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda

Lurdes Veríssimo[1]

1. Introdução

A motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino--aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais, e consequentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos.

Este capítulo está dividido em duas partes. Numa primeira parte serão abordadas as dimensões conceptuais e teóricas do conceito de motivação académica, e numa segunda parte serão apresentadas algumas estratégias práticas para promover a motivação académica dos alunos.

2. Motivação Académica: Abordagem teórica

2.1. O que é afinal a motivação?

O termo *motivação* deriva do latim *movere*, que significa *movimento* (Pintrich, 2003). De facto, as teorias explicativas da *motivação* preocupam-se em compreender a energização e direção do comportamento, ou seja, o que faz com que os indivíduos se movimentem, e em relação a que atividades ou tarefas (Pintrinch, 2003). Ao relacionar a motivação com o processo de aprendizagem escolar, constata-se que é fundamental que os alunos estejam motivados para regularem efetivamente a sua aprendizagem, ativarem estratégias eficazes, e desencadearem esforço (Boekaerts, 1995; Lemos, 1999). A motivação académica pode ser então definida como uma "(…)

1 Faculdade de Educação e Psicologiada Universidade Católica Portuguesa - Porto.

força que energiza e dirige o comportamento (…) *a energia que põe em funcionamento as capacidades próprias*" (Lemos, 2005, p. 194). É por isto que a motivação assume um papel central no processo de aprendizagem, enquanto impulsionadora para agir, para persistir, para orientar e planificar, e para ser bem-sucedido (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998).

É interessante utilizar a metáfora do *carro e da gasolina* para descrever a motivação académica. Se considerarmos que cada aluno é um carro, encontraremos seguramente diferentes tipos de carros, com diferentes tipos de competências e habilidades. Mas independentemente dessas diferenças, será necessária gasolina para colocar todos estes tipos de carros em funcionamento. Podemos ter um carro topo de gama que não anda, não porque não é capaz, mas porque não tem gasolina (leia-se *motivação*) suficiente. Da mesma forma, podemos ter carros mais fracos, que com o depósito cheio de gasolina acabam por chegar mais longe. E à semelhança da gasolina de um carro, também a motivação se desgasta, podendo o depósito estar mais ou menos cheio. E enquanto os alunos não conseguirem encher o seu próprio *depósito motivacional*, os professores são e serão sempre os principais *gasolineiros*.

2.2. Por que razão queremos os alunos motivados?

Alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo. Em contrapartida, alunos desmotivados são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes, mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou irritados, e por isso, não aproveitam as oportunidades de aprendizagem (Lemos, 2005). Sistematizando, a motivação tem impacto ao nível da *intensidade* (*alunos motivados esforçam-se mais…*), *persistência* (*…durante mais tempo…*), e *direção* (*…concentrando esforço e atenção no que é relevante*) (Lemos, 2005). Desta forma, a motivação é um fator absolutamente crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral.

2.3. Os diferentes tipos de motivação académica

Os alunos podem sentir-se motivados para uma determinada atividade porque estão verdadeiramente interessados, valorizam a atividade e daí retiram satisfação, ou porque estão a ser impelidos por algum tipo de motivo que não está diretamente relacionado com a tarefa, mas que conduz ao envolvimento na tarefa, porque se constituiu como um meio para atingir algum tipo de fim. Esta diferenciação básica é amplamente conhecida (Ryan & Deci, 2000), e é neste âmbito que vários autores propuseram a distinção entre *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca* (e.g. Harter, 1978). A motivação intrínseca refere-se então à realização de uma tarefa pela satisfação relacionada com as características inerentes à própria tarefa.A motivação intrínseca está associada a prazer em

aprender, curiosidade, persistência e preferência por atividades desafiantes (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). Em contraste, a motivação extrínseca refere-se à realização de uma tarefa para obter algo exterior à própria tarefa, por exemplo *obter boas notas*, sentir-se valorizado socialmente, ou obter uma recompensa material. A motivação extrínseca é geralmente associada a desistência, dependência de reforços e evitamento de desafios (Gottfried, 1990).

A tradição na investigação motivacional tem vindo a relacionar estes dois tipos de motivação com diferentes padrões de aprendizagem e de realização em contexto escolar. A motivação intrínseca tem sido considerada como facilitadora da aprendizagem porque conduz a maior atenção, esforço e a um processamento mais profundo. Em contrapartida, a motivação extrínseca tem sido, em geral, associada a desistência fácil perante dificuldades, desmotivação na ausência de recompensas, e por isso, relacionada com desresponsabilização e desinvestimento face à aprendizagem (e.g. Deci & Ryan, 1985). Assim, a motivação intrínseca inquestionavelmente suporta a aprendizagem baseada no interesse e na aprendizagem significativa, o que maximiza a exploração, a persistência e a satisfação. Mas reconhecendo que a atividade escolar frequentemente não é intrinsecamente interessante, a investigação tem procurado identificar as condições em que a motivação extrínseca também pode ser usada de forma a potenciar o envolvimento positivo dos alunos (e.g. Deci & Ryan, 1991). Para as atividades académicas que não são agradáveis nem atraentes, a motivação extrínseca, mais do que prejudicial, pode representar um processo estratégico de suportar a aprendizagem, que funciona independentemente da motivação intrínseca. Assim, é possível que a motivação extrínseca possa ser útil e construtiva para a realização académica, suportando atividades de aprendizagem menos interessantes e apelativas (Veríssimo, 2012).

Para poder elucidar esta situação, a *Teoria da Autodeterminação* (TAD) (Ryan & Deci, 2000) reúne um contributo interessante, uma vez que propõe um modelo conceptual de motivação que contempla diversos tipos de motivação extrínseca, e em que alguns destes tipos de motivação extrínseca representam formas de regulação do comportamento que serão promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento.A TAD, influenciada pela clássica dicotomia motivacional (intrínseca *versus* extrínseca) e pelas necessidades humanas de *competência, autonomia* e *relacionamento*, propõe então uma abordagem à motivação mais diferenciada. Tradicionalmente considerava-se que a motivação extrínseca só se referia a situações isentas de autodeterminação e sempre ativada por contingências externas (Vallerand & Bissonnette, 1992). No entanto, investigações recentes no âmbito da TAD têm de facto superado a tradicional distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, e inaugurado a diferenciação da motivação extrínseca(Pintrich, 2003). Assim, a TAD particulariza diferentes tipos de motivação, que supostamente os alunos evidenciam de forma específica conforme as situações. Para além da motivação intrínseca, foram assim identificados quatro tipos de *estilos motivacionais extrínsecos* (cf. Figura 1), que refletem um contínuo desde o polo externamente controlado até ao polo internamente controlado ou auto-determinado (Ryan & Deci, 2000).

FIGURA 1 – *Contínuo de Motivação de acordo com a TAD (adaptado de Ryan&Deci, 2009)*

Desmotivação	**Motivação Extrínseca**				**Motivação Intrínseca**
Não-regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Ausência de motivação	*Motivação Controlada*		*Motivação Autónoma*		

Nível mais baixo de Autonomia ⟷ *Nível mais elevado de Autonomia*

No pólo internamente controlado, autodeterminado e com nível de autonomia maior, situa-se a motivação intrínseca que envolve empenho, satisfação, interesse, gozo e identificação com o valor da atividade, tal como referido anteriormente. Esta é considerada a forma mais adaptativa de motivação, até porque permite aprendizagens mais profundas e significativas (Ryan & Deci, 2009).

No pólo oposto do contínuo de motivação encontra-se a *desmotivação*. De acordo com a TAD, os alunos podem considerar-se desmotivados quando percebem que não há relação entre o seu comportamento e os resultados. Não estão presentes reforços nem intrínsecos nem extrínsecos. Trata-se de situações de perceção de incompetência e falta de controlo, que podem por isso, ser semelhantes à noção de *desânimo aprendido* (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). São situações muito problemáticas, uma vez que os alunos em *desânimo aprendido*, acabam por desistir, por deixar de se esforçar, de tentar, o que acarreta consequências desastrosas para o processo de aprendizagem.

Finalmente, os quatro estilos motivacionais extrínsecos podem descrever-se da seguinte forma (Ryan & Deci, 2000, 2009):

1) *Externo* - traduz-se num comportamento externamente regulado, controlado pelos outros ou determinado por reforços, e por isso nada se relaciona com a tarefa em si mesma. É considerada uma forma menos adaptativa de motivação, uma vez que usualmente é ativada para evitar consequências negativas ou conseguir recompensas (e.g. realização de uma tarefa para evitar a repreensão do professor, ou para a obtenção de um presente dos pais). No entanto, em muitas circunstâncias, e assumindo a progressão gradual e sequencial neste contínuo de motivação (ver Figura 1), para deslocar os alunos duma situação de desmotivação, será necessário ativar motivos externos de forma a promover o comportamento académico do aluno. Em contrapartida, à exceção destas situações, promover uma motivação extrínseca de regulação externa (e.g. oferecer um presente se o aluno transitar de ano), em situações em que aluno já evidencia uma motivação mais autónoma será perverter a motivação do aluno.

2) *Introjetado* - reflete o início de uma internalização de valor, que se concretiza em comportamentos cujo controlo é interno mas ainda não é autodeterminado. Há um envolvimento voluntário nas tarefas académicas mas com imposição de reforços ou punições pelo próprio aluno (e.g. um aluno estudar à noite, porque caso não o faça, sentirá culpa). Mais uma vez, não sendo um tipo de motivação desejado, poderá ser necessário para suportar algumas atividades académicas, e permitir a evolução motivacional do aluno.
3) *Identificado* - nestas situações, o aluno procura atingir objetivos e assume uma direção. Há valorização da tarefa, que é escolhida pelo indivíduo. Mas trata-se ainda de motivação extrínseca uma vez que a tarefa é realizada porque se constitui um meio para atingir um fim (e.g. um aluno fazer exercícios extra de matemática, não porque tenha satisfação em fazê-los, mas porque acha importante melhorar os resultados a matemática).Nestas situações, o aluno consegue auto-motivar-se, reconhecendo a relação entre o esforço e os resultados, entre os meios e os fins. Não tendo ainda gozo e satisfação nas tarefas académicas, não deixa de as cumprir.
4) *Integrado* - trata-se de um tipo de motivação extrínseca que revela auto-determinação e auto-regulação por parte do aluno, que é consistente com a sua vontade e objetivos. O aluno com este estilo motivacional reconhece o valor da atividade em si mesma, e por isso, é o estilo de motivação extrínseca que mais se assemelha à motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2009).

Também nós, se refletirmos sobre as diversas tarefas que temos de cumprir na nossa vida profissional, seguramente que encontraremos várias tarefas que não realizamos com satisfação e gozo (*motivação intrínseca*), mas cuja realização é suportada por estes diferentes tipos de motivação extrínseca, de forma adaptativa, funcional, e positiva. Da mesma forma, não podemos esperar que os alunos estejam sempre intrinsecamente motivados para todas as tarefas. No entanto, é fundamental que, ainda assim, realizem todas as tarefas propostas, encontrando estratégias que suportam o comportamento.

3. Motivação: Abordagem prática

3.1. Pressupostos prévios à promoção da motivação do aluno

Reconhecendo a importância da motivação nos processos de aprendizagem, importa então discutir estratégias práticas para promover a motivação dos alunos. Estas estratégias deverão ser encaradas de forma pragmática e realista, adaptadas aos contextos específicos, às características idiossincráticas dos alunos e dos professores, ao nível de escolaridade e à área curricular em questão. No entanto, antes de operacionalizar estratégias práticas, convém sistematizar alguns pressupostos prévios que permitirão a eficácia da implementação destas mesmas estratégias:

1) A *motivação é processual e multideterminada* (e. g. Elliot & Dweck, 1988), *e como tal, sofre flutuações e variações*

É necessário tomar consciência que a motivação não é necessariamente estável, e que algum decréscimo e variações na motivação académica dos alunos são previsíveis e normativas. Não podemos esperar que os alunos se envolvam e interessem por todos os conteúdos programáticos, todos os dias e em todas as situações.

2) *O professor tem um papel fundamental na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos*

Como a motivação é multideterminada, o Professor não é responsável por *tudo*, nem é capaz de mobilizar a motivação de *todos* os alunos. No entanto, a investigação enfatiza o papel do professor na ativação e manutenção da motivação dos alunos (e.g. Lemos, 1999), considerando-o como o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos. Assim, e apesar desta dimensão não ser explícita naquelas que são as funções do professor (constituindo-se assim, como uma dimensão do *currículo oculto)*, se os professores se demitirem da tarefa de motivar os alunos, então as repercussões serão gravemente danosas, principalmente em situações em que os alunos ainda não conseguem desencadear mecanismos de auto-motivação.

3) *O Professor é um modelo motivacional*

De acordo com a *teoria da aprendizagem social* (Bandura, 1977), a observação de modelos é determinante na aprendizagem e no desenvolvimento. Também a nível motivacional os professores são *modelos* (daí que a motivação dos alunos e a motivação dos professores podem ser consideradas *faces de uma mesma moeda*). Idealmente, ao longo da escolaridade os alunos vão conseguindo gerir cada vez melhor a sua própria motivação, encontrando estratégias para se auto-motivarem. No entanto, o professor exerce sempre um impacto decisivo na motivação dos alunos a partir do seu próprio comportamento motivado. Desta forma, é importante que os professores reflitam sobre os seus próprios níveis de motivação, e sobre as repercussões nestes níveis motivacionais no seu comportamento enquanto professor. Tendo em conta variados fatores, é assumido que este é um tema delicado e controverso atualmente. Não obstante isso, os processos de ensino-aprendizagem *continuam*, e por isso mesmo, será necessário que os professores se autorregulem, e que se questionem sobre o tipo de *modelos motivacionais* que são.

4) *A estimulação da motivação operacionaliza-se a partir de uma relação pedagógica securizante*

O estabelecimento de uma relação pedagógica estruturada a partir da definição de regras claras e firmes de comportamento e de trabalho, tradutora de uma relação de interesse genuíno por cada aluno, com uma eficaz gestão da sala de

aula, permitirá ao aluno percecionar uma maior legitimidade e credibilidade por parte do professor, e consequentemente, potenciar o impacto do professor no aluno.

5) *O professor deverá identificar as causas da desmotivação do aluno e estimular a motivação desse aluno a partir dessas causas*

Se o professor considera que é necessário motivar um aluno, será prioritário começar por compreender porque é que o aluno está *pouco* ou *nada* motivado. Não existem estratégias universais de promoção da motivação, e mais do que isso, a intervenção deve ser lógica e sequencial. Nesse sentido, importa compreender em primeiro lugar porque é que os alunos estão desmotivados. Dada a complexidade do tema, privilegiámos a *abordagem cognitivista da motivação*, para uma melhor compreensão das causas do decréscimo motivacional.

3.2. Porque é que os alunos estão desmotivados?

De acordo com a *abordagem cognitivista da motivação*, a motivação dos alunos depende e varia em função das suas *cognições motivacionais*. Quer isto dizer, de forma breve e clara, que podemos considerar que a motivação do aluno depende daquilo que o aluno *pensa*. Do que o aluno pensa sobre si, sobre as suas capacidades, sobre as tarefas académicas. As *cognições motivacionais* podem agrupar-se em dois grupos de cognições, que a literatura tem designado de *expectativa* e *valor* (Lemos, 2005). A *expectativa* corresponde ao conjunto de crenças e antecipações relacionadas com a possibilidade de obter resultados desejáveis e positivos. Exemplificando, o aluno questiona-se se será *capaz* (e.g. de aprender um determinado conteúdo programático), ou se *controla a situação* (e.g. se tem conhecimentos prévios que lhe permitam ancorar as novas aprendizagens), e em função das respostas a este tipo de questões, assim o aluno se sente mais ou menos motivado. Metaforicamente, quando se questionam as pessoas porque não jogam jogos como o totoloto ou o euromilhões, elas respondem "*Não sai*"! As pessoas que continuam a jogar (leia-se, mantêm-se motivadas e continuam a tentar), são as que acreditam que vale a pena, que ainda poderá surgir um resultado positivo, neste caso, ganhar dinheiro. Neste conjunto de crenças (*expectativa*), incluem-se então, por exemplo,as *perceções de capacidade,* as crenças de *autoeficácia,* ou as *perceções de controlo.* Estas crenças de *expectativa* podem ser positivas ou negativas, ou seja, o aluno pode acreditar que conseguirá obter resultados desejáveis (e.g. dominar uma tarefa de aprendizagem, realizar com sucesso um teste, transitar de ano), ou pode acreditar que não conseguirá obter esses resultados, e em função disso variará a sua motivação. Assim, a promoção da motivação nessas situações passará por alterar essas crenças negativas.

Por outro lado, o *valor* corresponde à importância, à aplicabilidade das atividades e dos resultados de aprendizagem para o aluno (Lemos, 2005). Resumidamente, este conjunto de *cognições motivacionais* corresponde aos interesses pessoais dos alunos, à sua maior ou menor orientação paraos objetivos

académicos. Já referimos que a motivação depende essencialmente daquilo que o aluno *pensa*. Neste domínio, referimo-nos ao que o aluno pensa sobre as tarefas e atividades, respondendo basicamente às questões "*Isto tem interesse para mim?", "Isto é importante?!*". Se as respostas a estas questões forem negativas, então é mais provável que os alunos diminuam os seus níveis de motivação.

Se aprofundarmos estas questões, aplicando as *cognições motivacionais* a situações reais de sala de aula, verificamos que, de forma geral, os alunos podem *desmotivar-se* porque:

1) …têm dificuldade em aprender

Nesta situação, os alunos são confrontados com o insucesso, a dificuldade, a frustração sucessiva. Estas situações *corroem* a motivação, uma vez que o aluno vai inevitavelmente desenvolver crenças de *expectativa* baixas. São alunos que deixam de acreditar na possibilidade de atingirem resultados positivos e desejáveis, uma vez que se confrontam sucessivamente com o sentimento de *incompetência* e de *não controlabilidade* do processo de aprendizagem (Sideridis, 2009).A relação entre a motivação e a competência académica parece ser circular e recíproca: *constrangimentos* na motivação acarretarão a manutenção de níveis baixos de realização académica, que por sua vez enfraquecem as dimensões motivacionais que seriam os pilares da realização académica subsequente. Assistimos assim a um círculo vicioso, a ciclos debilitantes de insucesso que podem justificar simultaneamente a descrença nas capacidades próprias, a baixa motivação e a baixa realização académica (Veríssimo, 2012).

2) …julgam que não é importante aprender

Os alunos que percepcionam que os conteúdos programáticos e as tarefas académicas se caracterizam pela ausência de relevância e aplicabilidade tendem a desmotivar-se em relação à aprendizagem. As crenças de *valor* são bastante baixas, uma vez que as situações de aprendizagem para estes alunos são desprovidas de utilidade e interesse pessoal. E acreditando que as situações específicas de aprendizagem são irrelevantes, os alunos inevitavelmente diminuem os níveis de motivação, e consequentemente o seu envolvimentonas tarefas.

3) …consideram que não é agradável aprender

Nesta terceira situação, a diminuição de motivação académica associa-se ao facto dos alunos *pensarem* e *sentirem* que as tarefas de aprendizagem são repetidas, maçadoras, pouco estimulantes, pouco desafiantes. Estar em sala de aula é, para estes alunos, aborrecido, o que resulta em desinvestimento quer do ponto de vista comportamental, quer do ponto de vista cognitivo (e.g. *desfocando a atenção*).

Obviamente que, em função destas diferentes situações, que embora tenham o mesmo resultado – *ausência de comportamento motivado*, não têm a mesma *causa*, se devem adotar estratégias pedagógicas diferentes, de forma a funcionar como *antídoto* à *causa* da desmotivação. Desta forma, organizamos a apresentação

de algumas estratégias pedagógicas a adotar em função de cada uma destas situações.

3.3. Estratégias pedagógicas para promover a motivação dos alunos

Assumindo a importância dos *construtos sócio-cognitivos motivacionais* na dinâmica motivacional e comportamental dos alunos, e sucessivamente na qualidade da aprendizagem, importa então refletir sobre as suas implicações pedagógicas, e consequente na tradução em estratégias práticas. Assim, apresentamos de seguida algumas estratégias agrupadas em função das três situações apresentadas anteriormente: *alunos desmotivados porque têm dificuldade em aprender, alunos desmotivados porque acham irrelevante aprender, alunos desmotivados porque acham aborrecido aprender.*

A desmotivação como consequência da dificuldade em aprender e do insucesso

No caso da *desmotivação* ser *consequência do insucesso repetido*, está empiricamente validado que é fundamental promover *cognições motivacionais* positivas relacionadas com a *autoeficácia* (perceção sobre a capacidade para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinado nível de desempenho – Bandura, 1986 cit in Lemos, 2005), com a *perceção de competência,* com *atribuições adaptativas* (causas atribuídas ao sucesso e ao insucesso), ou com *crenças de controlo* (Pintrinch, 2003).Assim, para poder ativar estas cognições motivacionais, será importante o Professor:

- *Construir relações securizantes e de suporte na sala de aula*

O processo de ensino-aprendizagem ocorre no contexto de uma relação interpessoal entre um professor e um aluno. A qualidade desta relação tem necessariamente repercussões ao nível da qualidade da aprendizagem. Além disso, os alunos com insucesso académico repetido experienciam sucessivamente emoções negativas que reforçam a necessidade de um contexto relacional de aprendizagem securizante. Isto implica a reflexão sobre a qualidade das relações pedagógicas que cada professor estabelece com cada aluno.

- *Fornecer feedback claro e detalhado*

O feedback fornecido ao aluno deverá ter como objetivo o desenvolvimento das suas competências e aptidões. Desta forma, importa dar feedback sobre os aspetos que o aluno deverá desenvolver, melhorar, corrigir, sendo muito claro na forma como o aluno deve proceder. No entanto, o feedback deve ser também focado nos aspetos em que o aluno já é eficaz. O professor deve enfatizar tanto as dimensões a *trabalhar* ou corrigir, como as dimensões em que o aluno já é bem-sucedido, de forma a consolidar os progressos e evitando assim o *erro fundamental*

da educação[2]. Ao enfatizar e reforçar os aspetos positivos, o aluno reforçará a *confiança própria*, e consequentemente tenderá a manter a persistência e envolvimento. Esta dimensão é particularmente relevante, uma vez que neste caso se tratam de alunos com dificuldades em aprender, que experienciam várias vezes o fracasso, *necessitando* por isso de mais reforço positivo relativo aos progressos. Chamamos ainda a atenção para o facto de feedback valorativos como "*Muito bem*!" são positivos mas muito pouco produtivos. O que importa é detalhar e especificar *o que é que o aluno fez muito bem*.

- *Proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem-sucedido*

Tratando-se de alunos com dificuldades na aprendizagem, é importante *intencionalizar* situações em que o aluno possa experienciar sucesso.Pode ser por vezes necessário que o professor estrategicamente *ajuste o nível de exigência da tarefa* à capacidade real atual do aluno em questão, para permitir que este seja bem-sucedido. Ao ter sucesso, o aluno recupera a perceção de controlo da tarefa e sucessivamente aumenta os índices motivacionais, que por sua vez aumentam o empenho e por isso, a probabilidade de sucesso. Da mesma forma, é necessário salvaguardar que se respeita a complexidade crescente dos conteúdos programáticos. Esta questão é naturalmente óbvia e controversa. Mas o que se coloca aqui em questão relaciona-se com a heterogeneidade dos alunos, que resulta em níveis diferentes de compreensão dos conteúdos programáticos (e.g. nem todos os alunos, num mesmo nível de escolaridade têm o mesmo nível de raciocínio abstrato ou cálculo mental).

- *Proporcionar oportunidades de autorregulação*

É essencial não perder de vista que o objetivo último do ensino é o aluno *aprender*. Isso implica que o aluno consiga gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Não sendo fácil que a curto prazo o aluno o consiga, porque tem dificuldades em aprender, é no entanto importante que se promova continuamente a autorregulação da aprendizagem naturalmente necessária ao processo de aprendizagem. Estamos a referirmo-nos a situações em que se estimula explicitamente no aluno o esforço, a ação estratégica e o autocontroloda aprendizagem. Assim, é fundamental criar situações em que o aluno possa decidir o que fazer, de modo a retomar o sentido de controlo e autonomia no processo de aprendizagem. Estamos a referirmo-nos a situações que o aluno pode decidir o que fazer na sala de aula, ou a situações em que o aluno pode ser questionado sobre uma sub-tarefa (e.g. fase de um exercício), de modo a evitar as situações em que o processo de ensino-aprendizagem é exclusivamente dirigido pelo professor. Se o professor diz sempre ao aluno o que fazer, sem nunca o questionar sobre o que

2 Na sua conceção original, oerro fundamental da educação (Lourenço, 1999) corresponde à tendência dos agentes educativos punirem os comportamentos indesejáveis mas não reforçarem os comportamentos desejáveis que a criança ou jovem evidenciam.

acha que deverá fazer, por exemplo, então cada vez mais aumenta a hetero--regulação por parte do professor e diminui a autorregulação por parte do aluno.

- *Reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar*

As dificuldades de aprendizagem e o insucesso académico implicam necessariamente consequências emocionais negativas, como a frustração, a raiva ou a tristeza. É frequente estes alunos verbalizarem constantemente "*não sei*", "*não sou capaz*", "*não consigo*". Nestas situações, muitas vezes o professor contrapõe, afirmando que o aluno consegue: "*Claro que consegues*!". Obviamente que a expectativa positiva do professor relativamente à capacidade do aluno é muito importante (relembrando os clássicos estudos sobre o *Efeito Pigmaleão* – Rosenthal & Jacobson, 1968). Mas muitas vezes esta postura acaba por ser um bloqueio ineficaz à expressão emocional do aluno. Além disso, mais do que *ouvir que é capaz,* o aluno precisa de *experienciar que é capaz,* daí a necessidade de promover oportunidades de sucesso, atrás referida.Assim, quando o aluno expressa estas emoções negativas em consequência do fracasso e da dificuldade, mais do que negá-las (ou hipervalorizá-las), é mais eficaz, por exemplo, remeter o aluno para uma situação de sucesso, dando feedback de aspetos positivos, ou conduzindo-o a tentar de novo a realizar a tarefa ajustando as estratégias utilizadas.

- *Valorizar mais o esforço que o resultado. Valorizar mais a qualidade e não tanto a quantidade*

É esperado que os alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem evidenciem resultados escolares mais fracos, e em termos de ritmo sejam alunos mais lentos. Se o padrão de valorização continuar a ser o resultado em si mesmo e a quantidade de tarefas cumpridas, estes alunos, continuarão numa inevitável situação desfavorável, comprometendo cada vez mais os índices motivacionais destes alunos. Desta forma, é essencial que o foco de valorização seja cada vez mais, sempre que possível, o nível de esforço e empenho e a qualidade do seu trabalho (e.g. produção de texto escrito), mesmo em situações de baixa quantidade.

- *Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos*

Pais e professores tendem a comparar os filhos e alunos com outros, no sentido de os motivar a evoluir: "*Na tua idade, o teu irmão já fazia isso*" ou "*Já todos acabaram menos tu*". No entanto, esta estratégia é falaciosa, uma vez que tende a provocar reações de revolta e injustiça, contraproducentes à aprendizagem. Repare-se que, de acordo com a *teoria da comparação social* (Festinger, 1954), é previsível que a comparação social aconteça naturalmente. Assim, na ausência de meios objetivos de validação social, os alunos tendem a comparar-se entre si. Exemplo disso é a necessidade dos alunos compararem o seu resultado de um teste com os resultados dos colegas no mesmo teste. Assim, o valor subjetivo de uma classificação de 60%, por exemplo, depende das classificações dos restantes colegas (e.g. *se a maioria dos colegas obteve classificações negativas, 60% é muito*

bom; se os restantes colegas obtiveram classificações perto dos 100%, 60% é fraco). Não é por isso necessário que os agentes educativos reforcem estas comparações. Além disso, nestes alunos, a comparação é tipicamente desvantajosa. Logo, será mais produtivo encorajar os alunos a analisar a sua própria evolução, ou usar tarefas, reforços e avaliações que promovam a mestria, aprendizagem, esforço, progresso e superação pessoal, e não a comparação social ou com valores estandardizados.

- *Evitar a todo o custo o "desânimo aprendido" (Learned Helplessness, Seligman, 1975)*

Obviamente que qualquer professor que esteja a ler estas estratégias se deparará com o clássico e complexo problema da *diferenciação pedagógica*: seria fácil, se os processos de ensino-aprendizagem não se operacionalizassem no contexto de turmas com um número bastante elevado de alunos. A solução para este problema encontra-se numa eficaz hierarquia de prioridades. À semelhança do que fazemos noutras situações em que temos múltiplas tarefas a cumprir, e que optamos por fazer primeiro o que é mais urgente e importante, também na sala de aula temos um campo de contantes tomadas de decisão, sobre o que fazer, ou em que aluno investir. Além disso, com programas extensos a cumprir, motivar alunos, para além de corresponder a uma dimensão do *currículo oculto*, é muitas vezes uma tarefa que passa para segundo plano. O que é legítimo em muitas situações. No entanto, será também um critério legítimo para priorizar a estimulação da motivação de determinado aluno, quando este se encontra a evoluir para um quadro de *desânimo aprendido* (cf. atrás a *teoria da autodeterminação*). Uma vez nesse quadro, podemos assumir que *perdemos* o aluno, visto que que a perceção de incompetência e de falta de controlo que estes alunos experienciam esvaziam completamente o seu *depósito motivacional.*E sem gasolina, o carro não anda nada. Nestes casos, investir na motivação dos alunos é "*ganhar tempo*" e não "*perder tempo*".

A desmotivação como consequência da perceção de ausência de relevância e aplicabilidade das aprendizagens

Quando a motivação académica diminui porque os alunos percecionam as tarefas académicas irrelevantes e as aprendizagens desprovidas de sentido ou aplicabilidade prática, importa ativar estratégias pedagógicas que elevam o *valor* das tarefas académicas e das aprendizagens escolares (cf. atrás abordagem cognitivista da motivação). A definição de objetivos, por exemplo, tem reunido suporte empírico em como motiva e direciona os alunos (Pintrinch, 2003). Nestas situações, o Professor poderá:

- *Fornecer tarefas, materiais e atividades que são relevantes e úteis para os alunos*

Tanto quanto possível, é importante relacionar os conteúdos escolares com a vida diária dos alunos, permitindo a identificação pessoal destes com a escola.

Desta forma, *aprender* cumprirá uma função positiva para aos alunos, pelo que aumenta a probabilidade dos alunos se manterem motivados. Estratégias desta natureza implicam o conhecimento das características, interesses e expectativas dos alunos, bem como a utilização de outros materiais e tarefas para além das prescritas nos manuais escolares adotados, que algumas vezes estão bastante *desfocados* das realidades de alguns alunos.

- *Relacionar os conteúdos escolares com a resolução prática de problemas reais dos alunos*

No seguimento do que foi dito anteriormente, pode ser útil com estes alunos, partir de problemas reais para ensinar determinado conteúdo programático (e.g. partir da redução de preços nos saldos para trabalhar o conteúdo *Proporcionalidade Direta*). Desta forma, inicia-se pela *aplicabilidade, pelo problema a resolver* e não pela teoria. Este modelo – *problem-basedlearning*- começa a ser cada vez mais adotado, em vários níveis de ensino, desde o básico ao ensino superior.

- *Intencionalizar o discurso na sala de aula, focando-se na importância e utilidade dos temas e atividades*

O discurso na sala de aula deve obviamente focar-se na mestria, aprendizagem e compreensão da aula. No entanto, deverá também ter em conta que muitos alunos não conseguem compreender a utilidade, relevância e aplicabilidade de determinados conteúdos, a não ser que o professor as explicite. Dar muitos exemplos reais e concretos ao longo das aulas permite intencionalizar as aprendizagens, o que despoleta nos alunos um envolvimento mais elevado e continuado. Além disso, de forma coerente e oportuna, é importante ir introduzindo e explicando a noção de que nem todas as aprendizagens necessitam de aplicabilidade e relevância. O conhecimento por si só é relevante, uma vez que a aprendizagem permite o desenvolvimento de competências que capacita os alunos para outras aprendizagens.

- *Estimular a autonomia e proatividade dos alunos*

A diminuição da passividade dos alunos em sala de aula é uma das estratégias que diminui a desmotivação destes alunos. Consequentemente, potenciar a autonomia e a proatividade dos alunos permite que estes se envolvam mais nas aulas. Ter oportunidade de dar opinião, de decidir, de resolver problemas, de se co-responsabilizarem pelo ambiente de aprendizagem, de trazerem problemas reais para resolver no âmbito de determinados conteúdos programáticos, de trazem questões, de apresentarem resultados de pesquisas serão formas de operacionalizar o envolvimento dos alunos.

- *Estimular a definição de objetivos eficazes com os alunos*

Um objetivo é um constructo unificador da cognição, afeto e comportamento (Maehr & Zusho, 2009). Sem objetivos o comportamento humano seria improdutivo. São os objetivos que originam sistemas motivacionais, e além disso,

os objetivos estão inevitavelmente associados ao *self*, e à forma como os indivíduos se percecionam a si mesmos. No entanto, é frequente percebermos que os alunos não definem objetivos para si próprios, apenas cumprem objetivos definidos por outros. Será importante que os professores auxiliem os alunos na formulação de objetivos pessoais. Os objetivos mais eficazes são os caracterizados por serem SMART (Doran, 1981): ***S****pecific* (específicos)*,* ***M****easurable* (mensuráveis)*,* ***A****ttainable* (atingíveis)*,* ***R****elevant*(relevantes*)* e ***T****imed* (temporizáveis). É neste paradigma que objetivos como "*tens de melhorar as notas*" ou "*tens de estudar para ser alguém"* são ineficazes, e devem ser redirecionados para objetivos concretos como "*quero subir 10% no próximo teste de geografia*".

- *Fazer projeção no futuro*

Pode ser útil orientar os alunos para que se projetem no futuro. É natural que os alunos se centrem única e exclusivamente no presente, tendo dificuldade em imaginar-se enquanto adultos ou profissionais. Conduzir os alunos neste sentido poderá contribuir para que o aluno consiga compreender que alguma da funcionalidade e utilidade das aprendizagens presentes só se concretizará no futuro (e.g. aprender as *figuras geométricas* para reconhecer as diferenças nos sinais de trânsito quando tirar a carta de condução). Nesta linha, pode ser também útil e interessante envolver profissionais para darem exemplos ou darem o seu testemunho (o que não será assim tão difícil, considerando que na escola trabalham outros profissionais para além dos professores, e.g. cozinheiras que precisam de conhecer as unidades de medida, ou que os pais dos alunos poderão ser envolvidos nestas estratégias).

- *Comunicar com regularidade com o conselho de turma e com os encarregados de educação*

Uma comunicação frequente, transparente e construtiva, quer com os restantes elementos do conselho de turma, quer com os encarregados de educação tem também um impacto positivo na promoção da motivação dos alunos. Esta abordagem sistémica, que considera os diferentes agentes educativos, permite que o aluno se aperceba da articulação entre todos, o que aumenta o sentido de consistência da importância das aprendizagens escolares. Além disso, esta articulação permite efetivamente conhecer melhor o aluno, otimizar estratégias educativas, e contornar de forma eficaz e precoce obstáculos e dificuldades que surgem nos processos de ensino-aprendizagem.

A desmotivação como consequência da perceção de ausência de desafio e interesse

A motivação é também suportada por dimensões associadas ao interesse, ao desafio, à ativação gratificante, ao prazer de aprender. Quando as tarefas são sucessivamente percecionadas pelos alunos como maçadoras e aborrecidas, não estimulantes e repetitivas, é provável que a motivação decresça. Assim, aumentar

intencionalmente os níveis de interesse das tarefas é umas das vias para estimular a motivação dos alunos (Pintrinch, 2003). Para operacionalizar e concretizar esta dimensão, poderá ser importante:

- *Reforçar a escola como contexto privilegiado*

O declínio da motivação ao longo da escolaridade parece ser inevitável. A partir de certa altura: "(…) *os dois melhores dias na escola durante o ano escolar são o primeiro e o último*" (Lepper, Sethi, Dianldini & Drake, 1997, p. 23). Esta situação fica em muito a dever-se à visão negativa que se generaliza em torno da *escola*. Para diluir esta visão, os alunos poderão, por exemplo, ser confrontados com uma abordagem multicultural (e.g. através de vídeos, testemunhos de professores que lecionam em países em desenvolvimento), que lhes dê a conhecer outros países, outras realidades, outras dinâmicas escolares, que por sua vez lhes permitam percepcionar a experiência escolar como positiva e privilegiada.

- *Criar um ambiente de aprendizagem motivador*

Desde a organização física à dinâmica da sala de aula, é importante usar estruturas de organização e gestão de sala de aula que encorajam a responsabilidade pessoal e social, e que facultam um ambiente seguro, confortável e previsível (Lemos, 2005; Pintrinch, 2003). Neste âmbito, eliminar estímulos distratores (e.g. computadores ligados), tornar o ambiente físico acolhedor (e.g. condições de luz ou temperatura), ou criar um ambiente social respeitador, positivo e bem-disposto podem ser estratégias necessárias. Imaginar uma permanente câmara de filmar na sala de aula, que filma toda a dinâmica da sala, pode ser útil para operacionalizar a monitorização imparcial de um ambiente de aprendizagem motivador.

- *Estabelecer relações pedagógicas personalizadas*

Já referimos anteriormente a importância da relação pedagógica na motivação dos alunos. Neste ponto gostaríamos de enfatizar agora a personalização da relação pedagógica. Quando os alunos se apercebem que são tidos em conta de forma idiossincrática, sentem-se inevitavelmente mais envolvidos na aula (e.g. estabelecer contacto ocular frequente com cada aluno, tratar o aluno pelo nome pelo qual prefere ser tratado, adaptar os exemplos conforme os alunos, quando possível ter em conta os interesses e preferências dos alunos).

- *Promover curiosidade*

Ser professor implica ser provocador. Ensinar implica *provocar*. Provocar curiosidade, interesse, desafio, vontade de saber. Neste sentido, quer as estratégias pedagógicas utilizadas, quer a comunicação verbal e não-verbal, quer os materiais, quer as perguntas formuladas na aula, quer até os inícios de aula, devem ser provocadores de *predisposição antecipatória* por parte do aluno para aprender (e.g. através de *questões interessantes ou abordagens inesperadas*).

- *Proporcionar atividades, tarefas e materiais interessantes e estimulantes, que incluam novidade e variedade*

Atividades diversificadas e diferentes são estimulantes para os alunos.A utilização repetitiva das mesmas estratégias diminui a ativação gratificante do ato de aprender. É assim com todos os aprendentes. O professor deve então, questionar-se sobre a possibilidade de dinamizar algo diferente em algumas aulas (e.g. recursos audiovisuais, softwares pedagógicos, dinâmicas de grupo).

- *Promover atividades numa lógica cooperativa e colaborativa*

A adoção de estratégias pedagógicas baseadas na aprendizagem colaborativa tem vindo a evidenciar-se bastante eficaz (Wentzel, 2009), uma vez que permite atingir objetivos académicos e objetivos sociais. De forma geral, os alunos sentem-se mais desafiados e envolvidos nas tarefas de sala de aula.

- *Modelar e demonstrar interesse e envolvimento nas atividades*

Mostrar interesse e entusiasmo pelos conteúdos é uma das formas mais eficazes de provocar o interesse e o entusiasmo nos alunos. Tal como referido anteriormente, o professor assume o papel de *modelo motivacional*. Desta forma, quando o próprio professor demonstra interesse, satisfação e envolvimento, os alunos são mais facilmente envolvidos e *conectados* com as aprendizagens. Em contrapartida, se o professor evidencia frequentemente aborrecimento e tédio (que é muito facilmente detetado pelos alunos), os alunos reagirão de forma semelhante.

- *Ajudar os alunos a perceber que nem tudo o que se faz é aprazível*

Finalmente, importa esclarecer que os alunos deverão também interiorizar que nem todas as tarefas escolares são aprazíveis e gratificantes. Da mesma maneira, que em nenhuma dimensão da vida só fazemos o que é agradável (e.g. tarefas domésticas), também na dimensão académica os alunos deverão focar-se e concretizar tarefas que não sendo estimulantes são necessárias, porque cumprem uma função nos processos de ensino-aprendizagem.

Assumimos que estas estratégias não resolvem todos os problemas de motivação dos alunos. Além disso, não podemos esquecer que atualmente a maioria dos alunos são crianças e jovens que vivem num mundo facilmente *motivador*, uma vez que as novas tecnologias, as redes sociais ou a diversidade de estímulos (e.g. computadores, *facebook*, jogos multimédia) permitem a gratificação imediata, a diversidade constante, o gozo sem esforço, o contacto sem contacto. Este quadro contrasta com o quadro das aprendizagens escolares, que exigem esforço, persistência, treino, interação social. Neste domínio, sabemos que não é fácil, mas desde que tentemos, é cada vez mais possível:

«A utopia está no horizonte.
Avanço dois passos e ela afasta-se dois passos.
Avanço dez passos e o horizonte distancia-se de mim dez passos;
Posso ir tão longe quanto quiser:
Nunca lá chegarei.
Para que serve então a utopia?
Para isso mesmo: para que eu não deixe de caminhar.»

Eduardo Galeano

Referências Bibliográficas

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NY.: Prentice-Hall.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and meta-motivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200. doi:10.1207/s15326985ep3004_4

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

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990*: (vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70 (11), 35-36.

Eccles, J. S., Wigfield, A., &Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development, 5th Ed. (pp. 1017-1095). New York: Wiley.

Elliot, E. S., &Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations, 7*, 117-140.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 525-538. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 3-13. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.3

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *HumanDevelopment*, 21, 34-64.

Lemos, M. S. (2005). Motivação. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lemos, M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A.M. Bertão, M. S. Ferreira, & M. R. Santos (Orgs). *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia. Porto: Edições Afrontamento*.

Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, M., & Drake, M. (1997). Intrisic and extrinsic motivation: A development perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D.Cicchetti& J R. Weisz (Eds.).*Development psychopathology: Perspectives on adjustment, risk and disorder* (pp. 23-50). New York: Cambridge University Press.

Lourenço, O. (1999). *Educar crianças hoje para o amanhã*. Porto: Porto Editora

Maehr, M. L., &Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel& A. Wigfield (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 77-104). New York: Routledge.

Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667

Rosenthal R & Jacobson L.(1968).*Pygmalion in the classroom: teacher expectation andpupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ryan, R. M., &Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

Sideridis, G. D. (2009). Motivation and Learning Disabilities: Past, Present, and Future. In K. R. Wentzel& A. Wigfield (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 605-626). New York: Routledge.

Vallerand, R. J., &Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *JournalofPersonality*, 60(3), 599- 620.

Veríssimo, L. (2012). *Trajetórias de Dificuldades de Aprendizagem e suas consequências motivacionais e sociais*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FPCE – UP.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski& B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 162-179). New York: The Guilford Press.