

- ótimo texto!

* - interessante considerar o motivo ^{na perspectiva do} ~~de~~ "modo econômico" - temos um limitado depósito de energia, combustível, como utilizá-lo.
questões 2 e 3

input
a motivação embora esteja no sujeito pode ser favorecida, "despertada" pelo professor e pelo sistema qual (família, escola, sociedade).

→ 4 categorias de estratégias

- cat. 1 (p. 14-19) - significado e relevância
- cat. 2 (p. 19-22) - motivação inerente a atividade
- cat. 3 (p. 22-29) - embelezamentos
- cat. 4 (p. 29-36) - feedback

motivação → } variável multifacetada }

19:00 - 20:30 - pequenos grupos / discussões *input n*
4 temas cat. 1, 2, 3, 4 *é senso-comum*

20:50 - 22:00 - fechando do texto e o grupo
Todos

→ explorar ã só o texto mas tb. as experiências
- pareceres
- sugestões -

Ricardo Leite Camargo

? { motivação interna - levantar os braços para que médico examine
motivação externa - frente ao leão.
1 (o ato é absolutamente involuntário)

COMO MOTIVAR OS ALUNOS: SUGESTÕES PRÁTICAS ↳ Estratégias de Ensino.

José Aloyseo Bzuneck *o texto trata de estratégias de ensino*

começar a aula por esta consideração

Professores têm revelado, com muita frequência, acentuada preocupação a respeito de como motivar alunos desinteressados ou apáticos e que, como consequência, apresentam rendimento baixo. Igual ou maior preocupação, porém, deveria acontecer em relação a muitos outros alunos, talvez a maioria, com uma frágil motivação, por se contentarem com um esforço mínimo, apenas para desincumbir-se das tarefas escolares ou simplesmente para conseguirem nota ou o diploma. Entretanto, recuperar a motivação de alunos desmotivados ou promover uma motivação de melhor qualidade não é tarefa simples, porque se trata de uma variável multifacetada, e os processos motivacionais do aluno são complexos (MITCHELL, 1992).

O presente capítulo apresenta uma seleção das opções de estratégias de ensino mais relevantes para uso de todo professor interessado em despertar, desenvolver ou manter em seus alunos a motivação de melhor qualidade, mais eficaz e duradoura. Com substancial apoio em dados de pesquisa e nos diversos referenciais teóricos, tais estratégias motivacionais têm sido apresentadas na literatura corrente (AMES, 1992; BROPHY, 1987; 1999; PINTRICH & SCHUNK, 1996; STIPEK, 1996; 1998). Aqui foram agrupadas em quatro grandes categorias:
1 significado e relevância das tarefas; 2 características motivadoras inerentes a essas tarefas; 3 o complemento, com o uso de embelezamentos; 4 e reações dos professores às tarefas cumpridas e avaliadas.

ênfase do texto → meta para aprender ou o mínimo p. 15 (*1)

variável multifacetada

() 3*

variáveis

pesquisa teórica

** 1 (p. 35)*

as 4 to'pis tiveram como foco as relações prof-aluno em torno das tarefas de aprendizagem

MI - Satisfação
Fim em si

imppt

A presente seleção atendeu ao critério de sua relação direta com as tarefas ou exigências escolares. Afinal, o aluno só aprende na medida em que estiver nelas pessoalmente envolvido com persistente trabalho mental que, portanto, exige motivação.

↑

Significado e relevância das tarefas Como tornar significativas as tarefas e atividades

* verso

Uma poderosa fonte de motivação consiste em o aluno ver significado ou importância das atividades prescritas. Para se entender esse princípio, considere-se que certas atividades aparecem com valor intrínseco para algumas pessoas, ou seja, são percebidas valiosas por gerarem satisfação e, por isso, acarretam o engajamento nelas como um fim em si mesmo. Este é o caso típico da motivação intrínseca e do interesse pessoal. Mas, como pesquisas o comprovam, esse fenômeno é uma raridade no contexto das aprendizagens nos ensinamentos fundamental e médio (BERGIN, 1999; CORDOVA & LEPPER, 1996; LARSON; HAM & RAFFAELLI, 1989), em que os alunos parecem ter outros interesses e buscam experiências gratificantes no lazer, nos esportes, na convivência social, nos MPs e em diversas outras atividades que não as de estudar ou participar ativamente das aulas. O quadro se agrava ainda mais quando colegas e até pais são, por vezes, modelos negativos, ao mostrarem que dão mais valor às notas ou ao diploma, ou quando pais aparecem como totalmente omissos em relação à vida escolar de seus filhos.

Sarkis, fides

motivação intrínseca e de interesse pessoal
raridade

Ora, uma primeira condição para um aluno abraçar uma atividade de aprendizagem com aplicação de esforço é que ele a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução (AMES, 1992; MAEHR, 1984). Uma tarefa ou um conteúdo vistos como irrelevantes não têm o poder de despertar motivação, antes, provocam tédio ou indiferença. Brophy (1999), após sugerir que se descarte como prioridade a preocupação por tornar as tarefas escolares prazerosas e intrinsecamente motivadoras, sintetiza com precisão o que realística e produtivamente deve ser buscado na escola:

descartar a ideia de que a motivação ou o progresso se originam

Motivação interna do sujeito

intrinsic - satisfação e o processo ou já está presente no processo

1. Como motivar os alunos: sugestões práticas

a motivação transcendendo muito o prazer bom!

Um objetivo motivacional viável dos professores para o dia a dia das classes é buscar o desenvolvimento e a manutenção da motivação para aprender com as atividades acadêmicas. Isto é, devem fazer com que os alunos considerem tais atividades significativas e merecedoras de envolvimento, buscando obter os benefícios de aprendizagem, achem ou não interessantes tais atividades ou prazerosos os processos (p. 13).

intrinsic - envolve algo no momento que exige esforço

* 3 verso

Motivação intrínseca

Realidade

Aquilo que Brophy (1999) denomina motivação para aprender, como objetivo a ser buscado pelos professores em relação a seus alunos, é compatível com a orientação motivacional para a meta de realização aprender ou domínio (AMES, 1992), que é o principal enfoque aqui adotado. Além disso, observe-se que Brophy considera como equivalentes a promoção da motivação para aprender e a promoção de crenças de valorização das aprendizagens. Ao mesmo tempo, não se exige que o aluno seja levado a sentir prazer nas aprendizagens. Pesquisas realizadas sob o enfoque da teoria de metas de realização têm mostrado, de modo consistente, correlação positiva entre os escores na meta aprender e os escores em valorização da tarefa (p. ex., ANDERMAN et al., 2001). E, no modelo teórico de Eccles e Wigfield (2002), a motivação do aluno depende, além das expectativas pessoais de êxito, de ele acreditar na importância ou valor da tarefa.

Para se conseguir esse objetivo, o conhecimento e o emprego de diversas formas de verbalização ou argumentação possibilitam ao professor atingir um maior número de alunos e de acordo com a necessidade. Com base na literatura (p. ex., GREEN, 2002; HUSMAN et al., 2004; MEECE, 1991), serão agora descritas as principais estratégias com o potencial de levar os alunos a valorizarem o aprender, ou seja, a acreditarem na importância dos conteúdos e atividades acadêmicas do seu currículo.

Brophy imppt sobre

① Uma primeira estratégia motivacional consiste em capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos. De modo geral, todo aluno passará a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecerem de alguma forma relacionadas com sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais

prazer em si
como chefe
pesquisas
meta de realização
#1 metas de realização
#2 preocupação com o futuro
humano
zou...

* metas de realização - projeto - senão fica-se só no prazer imediato.

Exemplos:

(MITCHELL, 1993; REEVE et al., 2004). Assim, por exemplo, com o objetivo de instilar nos alunos o gosto por leitura e prática de redação, pode-se solicitar a leitura de livros ou revistas sobre temas populares entre eles, como esportes, música, veículos, informática, poluição etc., pedindo trabalhos escritos sobre as leituras, incluindo aí observações críticas. Patrick (2004) recorre, neste contexto, às contribuições do socioconstrutivismo, ao enfatizar que um poderoso apelo motivacional na escola reside justamente em se trabalhar com tarefas autênticas, ou seja, extraídas da vida real dos alunos. Daí resulta que, como pré-requisito ao uso dessa estratégia, os professores comecem por identificar e conhecer os objetivos, valores e interesses pessoais de seus alunos, considerada a sua faixa etária, nível socioeconômico, área de moradia e como ocupam seu tempo livre.

atencas
ao
mitos
tema
e existências

Um bom exemplo ilustrativo dessa estratégia nos é fornecido pelo Prof. Perrone, atualmente em Harvard, que relata ter aprendido esse caminho quando lecionava história no Ensino Médio (PERRONE, 1997). Ele tinha em sua classe dois rapazes que pareciam descomprometidos com as aprendizagens, chegavam atrasados à aula e seu rendimento era baixo. Através de uma conversa, o professor ficou sabendo que moravam fora da cidade, numa região pantanosa. E foi fazer uma visita *in loco* para sentir aquele ambiente, diferente do restante da turma e do qual não tinha a mínima ideia. Com isso, pôde entender quanto aqueles dois jovens poderiam sentir-se estranhos na escola e, em particular, em relação aos assuntos de história e de outras disciplinas, do modo como estavam sendo encaminhados. A partir do conhecimento das vivências e interesses daqueles alunos, do seu mundo, dos seus conhecimentos e habilidades desenvolvidas naquele ambiente, o professor Perrone diz ter aprendido a trabalhar os conteúdos de sua disciplina de modo que também aqueles dois alunos a percebessem como pertinente a seu mundo e seus interesses.

valor de utilidade / valor instrumental
b) Há, porém, uma outra forma de mostrar significado e valor das aprendizagens. De acordo com Eccles e Wigfield (2002), uma tarefa ou conteúdo podem também ser apreciados pelo seu valor de utilidade, ou seja, adquirem significado se forem vistos como meios para

b- argumentos de utilidade (valor funcional para motive)

1. Como motivar os alunos: sugestões práticas ou funcional

se conseguirem determinados objetivos desejados. Em outras palavras, haverá motivação por uma atividade se estiver bem claro para que executá-la e, portanto, a estratégia motivacional consistirá em mostrar esse valor instrumental, o que pode ser demonstrado de diversas maneiras.

para que

Assim, em certos casos, vale o emprego da metáfora de que trabalhar o atual conteúdo ou tarefa equivale a uma verdadeira ginástica mental, que contribui para o desenvolvimento da inteligência, o que é uma argumentação eficaz por fazer apelo à autoestima. Em nossa cultura, ser inteligente e, portanto, o desenvolvimento do próprio potencial representam uma qualidade altamente apreciada (BZUNECK, 2001).

BI inteligência

Através de verbalizações e argumentações, pode-se ainda mostrar que o domínio de certo conteúdo pelos alunos é meio ou instrumental para o sucesso no exercício da profissão pretendida, que é uma meta de vida. Esse argumento de utilidade será potencialmente eficaz para os alunos que já estiverem bem definidos quanto ao seu futuro, o que se prevê acontecer normalmente no Ensino Superior, mas não necessariamente com todos. Muitos no final do Ensino Médio já terão chegado a essa definição, mais particularmente entre aqueles que optaram por cursos técnicos. Segundo pesquisas sobre a perspectiva do tempo futuro (cf. p. ex. HUSMAN et al., 2004; LOCATELLI; BZUNECK & GUIMARÃES, 2007), o investimento de esforço e de tempo, por parte dos alunos, depende da percepção de que os estudos presentes são meios para se chegar à sua meta de vida que, embora distante no tempo, é valorizada e a respeito da qual tenham atitude positiva. Por exemplo, que matemática ou cálculo é ferramenta indispensável em inúmeras profissões; biologia, para quem visa ocupação na área da saúde e assim por diante.

* muito utilizado

slide

matéria a fim

b2 prof.issão

projeto

b3 conteúdos para serem vistos pro fissonal ou carreira

contenúdos como pré-requisito a outros

Na mesma linha de demonstração de valor instrumental, uma forma de argumentação consiste em se demonstrar que os conhecimentos ou habilidades que agora devem ser dominados são pré-requisitos para outros que virão mais adiante naquele curso e pelos quais o aluno espera ansiosamente com grande interesse, ou seja, já está valorizando por antecipação, como seriam as disciplinas práti-

cas ou profissionalizantes. As verbalizações mostrarão que as aprendizagens atuais são relevantes para seu crescimento profissional e em direção àquelas metas mais próximas.

64 Além disso, há outras formas de se explorar metas mais próximas pela sua relação explícita com outras, mais distantes. Professores do Ensino Médio, para motivarem seus alunos, podem ser tentados a argumentar que aquele conteúdo ou tópico costuma cair no vestibular. Neste caso, os alunos são levados a considerar que a aplicação nos estudos de hoje é meio ou instrumento para atingir uma meta futura próxima, que é o sucesso no vestibular e que, por sua vez, é meio para adentrar um curso que, finalmente, os fará atingir a meta profissional futura distante. Esse encadeamento de meios e fins terá valor funcional para a motivação, caso os alunos se preocupem com uma boa classificação num vestibular concorrido, para entrada num curso que corresponda a seus anseios profissionais. Entretanto, prevê-se que tal argumentação será inócua se o sucesso no vestibular já for assumido por um aluno como certo, por exemplo, por julgar que a concorrência é baixa, ou caso ele não se tenha ainda decidido quanto à sua carreira ou a enfrentar esse processo seletivo.

Síntese Em suma, o apelo ao valor de utilidade das tarefas e disciplinas pode concretizar-se de diversas maneiras, com razoável probabilidade de eficácia para a motivação, em muitos casos. Não se deve, porém, esperar tudo dessa estratégia, por mais sedutora que pareça. Husman e Lens (1999), autores que se especializaram exatamente nessa linha de estudos sobre motivação, alertam que somente a percepção de instrumentalidade pelos alunos não tem o poder de sustentar o interesse por conteúdos acadêmicos, já que representam apenas uma parte do grande quebra-cabeça, que é a motivação. Neste sentido, é sempre oportuno o recurso a outras estratégias. Cabe ainda acrescentar que não basta um aluno declarar que acha importante e de valor determinado conteúdo ou disciplina, ao responder a questionários sobre estados motivacionais. A crença no valor só terá impacto motivacional se estiver presente e viva na situação em que o aluno se estiver defrontando com uma tarefa real de aprendizagem.

metas mais próximas -
refletir sobre aprovação automática

de dar bônus professor

* promoção automática
fica sem sentido
desequilíbrio
bônus
etc.

b5 - a crença do próprio professor qto ao significado de seu conteúdo. p b1, b2, b3, b4

19 de seu conteúdo.

Por último, ao lado das verbalizações do professor, um importante fator de convencimento do valor ou importância de uma disciplina por parte dos alunos consiste em o próprio professor mostrar que acredita nessa importância e assim atuar como modelo para seus alunos. Tal valorização transparece em comportamentos como de dedicação, trabalho sério na preparação de aulas e avaliações, pontualidade e, acima de tudo, evidencia-se no entusiasmo e vitalidade com que trata os assuntos relacionados à sua disciplina (BERGIN, 1999; PATRICK; HISLEY & KEMPLER, 2000). A suposição é de que haverá um contágio afetivo, que facilitaria inclusive a emergência da motivação intrínseca entre os alunos.

Categoria II

2) Como dar tarefas e atividades

características inerentes a essas tarefas

O tédio e a apatia dos alunos não serão necessariamente prevenidos e superados apenas com a demonstração da relevância das aprendizagens. Para a motivação dos alunos, as próprias tarefas devem ser estimulantes e, para tanto, precisam ter a característica de desafios. Entende-se por tarefas desafiadoras aquelas que tenham um grau intermediário de dificuldade, isto é, que não sejam nem fáceis e nem difíceis demais. Em outras palavras, todo desafio será em si mesmo difícil, caso contrário nem seria desafio digno desse nome. Mas deve ser, ao mesmo tempo, percebido como acessível, isto é, que pode ser superado mediante o esforço sobre o qual o aluno tem controle. Por isso, o grau de dificuldade tem que fazer fronteira com as capacidades atuais do aluno, o que exige que se atenda ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, à série escolar que frequenta e ao patamar real de conhecimentos e habilidades que tiver atingido. Desafios excessivamente difíceis para um aluno imediatamente causarão ansiedade alta e, a seguir, lhe acarretarão fracasso e frustração, além de irritação e, provavelmente, uma autoavaliação de baixa capacidade. Por outro lado, tarefas fáceis tendem a causar tédio. Nesses dois casos, portanto, a motivação estará comprometida, também em função dos componentes afetivos de ambas as situações (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

nível cognitivo
série escolar
patamar de conhecimento
habilidade

* pode ocorrer o não aprender como sintoma - para evitar o carimbo de fracasso e alunos não se expõem à aprendizagem.

20 -> destaque para desafios realiza José Aloyseo Bzuneck
viii - saber medir é essencial

Ex. de desafios

Não há limites para a criação de desafios em classe, em qualquer disciplina. Alguns exemplos, porém, ajudarão a entender seu papel motivacional: mostrar compreensão de um tópico; resolver os problemas de matemática daquela série, bem como outros problemas trazidos da vida extraescolar; interpretar textos, por exemplo, respondendo a perguntas pertinentes; a propósito de um texto, levantar hipótese: "e se...", cobrando soluções possíveis; comparar duas posições teóricas; justificar uma determinada linha de solução de problema; produzir um texto intitulado "Minha ideia de um dia perfeito" e assim por diante. Nesses exemplos fica evidente que uma característica adicional relevante de uma tarefa desafiadora é que seja muito bem especificada, definida em detalhes e cuja conclusão seja prevista para breve. Tarefas vistas como muito longas não terão o mesmo apelo motivacional. Isto não quer dizer que devam ser cumpridas rapidamente.

desafios intensivos
vel - tomada de consciência

Todo bom desafio, mesmo de extensão limitada, exige tempo para ser cumprido, em função do uso de conhecimentos prévios e de estratégias oportunas. Daí que os professores não podem pressionar os alunos para cumprirem rapidamente as tarefas propostas. E nem os alunos devem pensar que o esforço prolongado numa tarefa é sinal de falta de capacidade. Em termos práticos, um bom indicador de que o desafio apresentado foi de nível intermediário de dificuldade é o fato de o aluno ter aplicado esforço por algum tempo, que pode não ser breve, mas com sucesso.

Bom medida
Bom senso

Os desafios percebidos como difíceis, porém em grau acessível, são, por sua própria natureza, incentivos para o esforço. Esse caráter motivacional deriva do fato de que todo verdadeiro desafio excita e ativa a mente. Além disso, a superação de um desafio, através do esforço pessoal, gera no aluno emoções positivas de satisfação, realização e até orgulho ("consegui!"). Sentir emoções positivas nas aprendizagens favorece o envolvimento subsequente e uma valorização das tarefas (cf., p. ex., PEKRUN, 2006). Entretanto, tenha-se presente que essas emoções positivas de satisfação e orgulho devem, sim, ser experimentadas a cada vitória, a cada superação do desafio,

algoritmo ao esforço
(elementos necessários para atuação)

* emoções positivas como produto e não necessariamente no processo. (* verso)

mas não necessariamente durante o trabalho, quando deve prevalecer a excitação provocada pelo desafio.

É verdade que, pelo fato de todo desafio ser difícil, seu enfrentamento encerra o risco de fracasso ou de erros. Não se deve passar a mensagem de que é preciso acertar sempre da primeira vez. Muito menos se pode supor que os alunos devam ser poupados de erros e fracassos e que, por isso, as tarefas escolares devem ser sempre fáceis e divertidas, a serem cumpridas sem nenhum risco. A escola deve alimentar uma cultura em que o erro não é apenas algo normal, mas é uma oportunidade de se melhorar a aprendizagem. É verdade que, nas fases iniciais da aquisição de novas habilidades, é recomendado dar desafios de curta duração e a serem superados com certa facilidade, pois eles assim favorecem a percepção de autoeficácia. Entretanto, na sequência, somente os desafios progressivamente mais difíceis, desde que acessíveis, podem sustentar o esforço ao longo de cada execução, além de trazerem constante informação sobre as verdadeiras capacidades (STIPEK, 1998).

isso como oportunidade

fracasso

autoeficácia

Atendendo a classes heterogêneas

Há, porém, a esse respeito, um problema real associado à composição demográfica da grande maioria das salas de aula. Como moldar uma tarefa de bom nível de desafio para uma classe inteira, quando ela é composta de alunos com inteligências, experiências e habilidades em graus diversos?

Considerando-se que um grande objetivo da educação é fazer com que todos os alunos tenham real chance de sucesso e de progresso, Stipek (1998) propõe as seguintes estratégias, que coletou de pesquisas sobre a promoção da motivação intrínseca: (a) dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso, todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e que apareçam como interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo

alcança impetu

*dicar
imppts*

de tarefa; (d) permitir que cada qual siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência.

Adicionalmente, uma estratégia eficaz, em parte presente naquela que Stipek (1998) apresentou na letra e, consiste no fornecimento de ajudas ou apoios a determinados alunos. De acordo com o socioconstrutivismo (cf., p. ex., MOLL, 2002; ONRUBIA, 1999), uma das tarefas de todo professor consiste em ajudar individualmente o estudante na realização de uma atividade desafiadora, explorando a zona de desenvolvimento potencial desse aprendiz. Neste caso, a suposição é de que a tarefa se apresente com um grau de dificuldade tal que, sozinho, o aluno não poderia dar conta, mas teria êxito com a ajuda de alguém mais competente, seja o professor ou um colega, num processo de interação pessoal e afetiva, que inclui diálogo, negociação e trocas de experiências.

Muitos erram neste ponto não conseguem memorizar a organização

Segundo Onrubia (1999) e Woolfolk (2000), ajudas e apoios a serem prestados pelo professor ou colega incluem ações que vão desde organização de horário, escolha de espaço físico e de materiais até o fornecimento de pistas, de modelo, regulação da dificuldade, recuperação ou reposição de conhecimentos prévios relevantes, fornecimento de exemplos semiprontos e, por fim, feedback a cada passo dado. De acordo com esses autores, os apoios prestados devem ser adaptados às necessidades de cada aprendiz, além de temporários, visando a que ele se torne capaz, na sequência, de realizar a atividade de forma independente.

3 - Categoria III - Embelezamentos para motivar

o aluno - como comunidade de ajuda - o imppti nã é q. nã só se saíem bem mas o colega igualmente

O conceito de embelezamentos motivacionais tem sido adotado na literatura para denominar certas estratégias de ensino que contribuem para se conseguir melhor envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem (p. ex. AMES, 1992; BERGIN, 1999; LEPPER & HODDELL, 1989). Muitas disciplinas, conteúdos e atividades são percebidos pelos alunos como maçantes e sem apelo afetivo, senão

trata-se de uma estratégia de ensino.

interesse SITUACIONAL

pelo método com que são tratados, pela contingência da rotina que impregna todo o processo ao longo de cada ano escolar. Basicamente, os embelezamentos são indicados para provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos. Embora Lepper e Hoddell (1989) tenham incluído nessa categoria as práticas de apresentar desafios, há razões para se restringir o rótulo de embelezamentos na motivação àquelas estratégias que tornem a aprendizagem interessante, atraente, sedutora. Nem todo desafio por si só provoca interesse (BERGIN, 1999).

A literatura contemporânea sobre interesse (p. ex. HIDI, 1990; HIDI; RENNINGER & KRAPP, 2004) denomina interesse situacional aquele que é despertado por eventos, objetos ou outras pessoas. No contexto escolar, essa forma de interesse resulta de determinadas modalidades do ensino que estão sob o controle e à disposição do professor. Entre os fatores ambientais e o interesse despertado estariam como mediadores os processos de atenção e de curiosidade. Além disso, o interesse assim provocado tem um componente afetivo, não necessariamente de prazer, com o efeito previsto de facilitar o engajamento cognitivo e, conseqüentemente, a aprendizagem (BERGIN, 1999; DECI & RYAN, 1985; HIDI; RENNINGER & KRAPP, 2004; SCHRAW; FLOWERDAY & LEHMAN, 2001).

Tipos

Com esse quadro de referência conceitual, passa-se à apresentação dos tipos de embelezamentos motivacionais descritos na literatura e, em grande parte, relatados por professores que os têm utilizado. Como organizador introdutório, será considerada a listagem de Bergin (1999) que, após observar que não existe uma taxonomia de embelezamentos, descreveu 13 tipos: manipulação de objetos e movimento físico; conflito cognitivo; introdução de novidades; relação com comestíveis; interação com amigos no grupo; autor explícito, nas narrativas escritas; modelação; jogos; escolha de conteúdos atraentes para aquela classe (atualmente, seriam tópicos ligados ao aquecimento global, violência etc.); relacionamento com a vida, animal ou

vegetal, fantasia, humor e apresentação de casos ilustrativos. A literatura tem confirmado que certas modalidades de ensino, que incluem o trabalho em grupo, quebra-cabeças, computadores, textos com conteúdo relevante, coerente e vivaz, entre outras, são eficazes em provocar o interesse situacional (HIDI; RENNINGER & KRAPP, 2004; HIDI & RENNINGER, 2006). A seguir, serão dados exemplos concretos de alguns desses embelezamentos, atendendo ao objetivo do presente capítulo, que é proporcionar aos professores sugestões e parâmetros para o uso dessas ferramentas motivacionais.

1 Conflito cognitivo

Neste caso, o interesse será despertado através da constatação pelos alunos de que seus conhecimentos ou crenças estão sendo colocados em xeque por uma nova evidência. Uma professora perguntou aos alunos da 5ª série se havia gente em outros planetas do sistema solar. Muitos responderam afirmativamente. Em seguida, ela questionou: para a gente viver, precisa-se de oxigênio? Todos concordaram, pois o haviam aprendido pouco antes. Mas, nos outros planetas não há oxigênio! E daí? Esse foi o momento em que as crianças sentiram a discrepância entre a primeira resposta (existe gente lá) e a segunda (precisam de oxigênio). Seguiu-se animada discussão, já que todos ficaram interessados numa solução e na verdade, como retomada da coerência conceitual.

2 Introdução de novidades

Seu efeito imediato é atrair a atenção e a curiosidade e, portanto, o interesse. Até que deixem de ser novidades, elas devem apresentar-se num grau intermediário, já que estímulos muito distantes da realidade da criança não suscitam interesse, da mesma forma que os que já forem muito próximos do que lhes é familiar (BERGIN, 1999). Nessa categoria podem incluir-se muitos dos demais embelezamentos que serão apresentados a seguir. Como exemplos, entre infinitas possibilidades, as inovações podem ser de método, de materiais,

de textos, de disposição física ou mudança de sala, audiovisuais e computador, visitas a parques temáticos, exposições e museus.

Técnicas de Ensino Numa pesquisa com professores e professoras de 7ª e 8ª séries, Hargreaves (1998) identificou as seguintes estratégias de variação: chegar a conceitos, mapeamento de ideias, conferência individual, aprendizagem cooperativa, individualização, tarefas em tempo real, palestrantes visitantes, parceria com classes de nível mais elevado, festival de inventores, vídeo, televisão, coisas visuais em geral, humor, levar os alunos a fazerem coisas inéditas, montar experimentos, resolver quebra-cabeças, apresentações orais, situações naturais, tempestade cerebral, análise de dados de computador, portfólios, visitas a ambientes externos, aprendizagem cinestésica (como andar sobre um grande círculo), ensino por colegas ou com a ajuda deles, ler e escrever trabalhos, discussão em círculo grande, trabalho em duplas, role-playing e apresentação dramatizada.

3 Fantasia

Consiste em os alunos exercerem papéis fictícios, em contextos diferentes da vida real, porém com ligação com as habilidades que se devem aprender. Como exemplo, Cordova e Lepper (1996) realizaram um experimento em que crianças da 4ª e da 5ª séries interagiam com um programa de computador, numa tarefa que envolvia regras de sequência em operações aritméticas. O apelo, neste caso, consistia em que cada aluno era o comandante de uma astronave e que recebia da Nasa a ordem de cumprir com urgência determinada missão interestelar. A mensagem terminava com a frase "E que a força esteja com você!" O experimento manipulou também as variáveis de contextualização, individualização e a possibilidade de escolhas. Como resultado, os alunos revelaram notável incremento na motivação pela matéria e envolvimento de profundidade no processo de aprender. Semelhantes resultados haviam sido obtidos anteriormente por Parker e Lepper (1992), em que o computador apresentava histórias com piratas, detetives e passagens secretas. Hargreaves (1998) ouviu de uma professora em seu estudo qualitativo que,

como exemplo de dramatização de um relato histórico sobre uma batalha naval, ela mesma saltava de uma mesa a outra. E, numa escola, os alunos organizaram um banquete à moda da Renascença, com música e trajes da época, comida e dança.

Lepper e Hoddell (1989), que apresentam outros exemplos de embelezamentos tipo fantasia, explicam o apelo motivacional dessas experiências de faz de conta nas situações de aprendizagem. Na fantasia, os alunos identificam-se com personagens fictícios e, assim, de maneira vicária, sentem-se ativos e bem-sucedidos (como o comandante da astronave), que são incentivos muito apreciados, nem sempre disponíveis na vida acadêmica. Além disso, tal identificação confere um significado pessoal e um caráter de familiaridade às atividades que, por sua natureza, aparecem como pessoalmente irrelevantes. Em acréscimo, Hargreaves (1998) aponta os componentes afetivos das experiências de faz de conta na escola.

Cautelas e limitações

Intuitivamente, poder-se-ia concluir pela eficácia generalizada dos embelezamentos para a motivação, considerado seu claro apelo afetivo associado ao interesse. Embora estudos experimentais comprovem tais efeitos de alguns embelezamentos em relação a conteúdos específicos (p. ex. CORDOVA & LEPPER, 1996; MITCHELL, 1993; PARKER & LEPPER, 1992; ZAHORIC, 1996), vários autores pedem cautela com seu uso e que se considerem as limitações inerentes às suas configurações. Três dessas limitações merecem destaque para os contextos educacionais.

a) A primeira reside na característica de que todos esses fatores ambientais têm potencial de provocar o interesse, mas não necessariamente de mantê-lo (BERGIN, 1999; HIDI & RENNINGER, 2006; MITCHELL, 1993; SCHRAW et al., 2001). Ou seja, provocar desequilíbrio cognitivo, apresentar novidades ou usar de fantasia em simulações de computador, como amostra de embelezamentos, excitam a curiosidade, a atenção e, portanto, o interesse. Mas, por sua natureza, podem logo perder essa virtude. Hidi e Renninger (2006)

espaço
imppt
pesquisas
re fez necessário
no conteúdo
vicária
&
vivência
assumido
outro papel

o preço chama

apoiam-se em vários estudos ao proporem que o interesse situacional, efêmero de si, e que é despertado por certos estímulos externos, pode prolongar-se e até tornar-se interesse pessoal, com a condição de que o aluno veja significado pessoal na tarefa. Além disso, outros métodos de ensino, como aprendizagem baseada em projeto, o trabalho em grupo cooperativo e a tutoria individualizada têm o potencial de manter o interesse situacional. Em termos de estratégias motivacionais na escola, portanto, não há como contentar-se com embelezamentos que provoquem curiosidade e interesse apenas de curta duração.

b) Em segundo lugar, os embelezamentos podem não ser bem acolhidos por alunos mais maduros e já motivados pelos conteúdos em si. Para tais alunos, o uso de fantasia, por exemplo, seria mais um estorvo, que apenas distrairia e não contribuiria para a aprendizagem (BERGIN, 1999; PARKER & LEPPER, 1992).

c) - Como terceira limitação, Pintrich e Garcia (1994) argumentam que os embelezamentos, de si, não garantem um trabalho mental de profundidade e, neste caso, não conferem para aprendizagens de qualidade. De fato, vários estudos apresentam evidências de que os alunos facilmente voltam sua atenção para os aspectos marginais, porém atraentes e sedutores, dos estímulos (materiais manipuláveis, textos com ótima apresentação gráfica, o desafio do jogo etc.), que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem, antes, desviam a atenção do foco a que deveria dirigir-se a atividade mental (BERGIN, 1999; MITCHELL, 1993; ZAHORIC, 1996). Não há construção do conhecimento sem atividade mental do aprendiz, que deve manter-se voltado para a meta aprender. Assim, um embelezamento só deve ser aplicado quando, além de provocar interesse, estiver embutido numa atividade desafiadora, que faça o aluno pensar e não apenas divertir-se. Um critério prático para a validade educacional de um embelezamento consiste no seu poder de envolvimento cognitivo, não apenas em sua força de sedução. É preciso que os educadores, influenciados pela atual onda da inclusão digital nas escolas, tenham presente que muitos programas de computador, destinados a

*
*
*

*

*

imppt

serio

facilitar a aprendizagem das crianças, nada mais fazem do que divertir ou, no máximo, levar os alunos a executar passos predefinidos de uma tarefa. E há o risco de se apreciar a informática na educação apenas sob esse aspecto superficial. Por outro lado, infelizmente, existem também programas computacionais que, embora cobrem dos alunos trabalho mental construtivo, não os seduzem com características de embelezamentos e assim não exploram seu rico potencial de introduzir novidades e fantasia, provocando interesse (MITCHELL, 1993).

Como conclusão, os embelezamentos, enquanto recursos motivacionais, devem ser considerados apenas como importantes aditivos que complementam, porém não dispensam as outras estratégias motivacionais, como mostrar valor e apresentar desafios. Em outras palavras, os embelezamentos serão benéficos apenas na medida em que derem apoio e reforçarem os objetivos de aprendizagem, que são atingíveis apenas se houver atividade mental.

Marshall (1987), através de observações prolongadas em classes de 5ª série, identificou uma professora que sabia aliar desafio com instigação do interesse. Cobrava raciocínio, ao mesmo tempo em que usava jogos, humor e explorava fatos da vida e interesses pessoais das crianças. Foi constatado que seus alunos se envolviam nas atividades, com poucos comportamentos inadequados, além de revelarem progresso significativo nas aprendizagens. Nesta mesma linha, são também inspiradoras certas práticas reveladas por professores do estudo de Hargreaves (1998). Quase todos eles relataram ser muito valioso usar uma grande variedade de estratégias de ensino, ou uma combinação de métodos, com o duplo objetivo de tornar as atividades tanto interessantes como produtivas para a aprendizagem. Algumas frases são particularmente sugestivas: "Sou uma pessoa 'multiestratégias'"; "gosto de mesclar as coisas", "gosto de uma mistura eclética"; "gosto de usar tantas coisas diferentes quantas forem possíveis em minha classe, para atingir o maior número possível de alunos de diferentes maneiras, e tornar as coisas interessantes". Completaram revelando que todas as estratégias surgiam tanto de suas próprias necessidades emocionais como das dos seus alunos.

Essa última observação sugere que a tarefa de motivar eficazmente vai muito além da intervenção com embelezamentos. Alguns alunos podem, por exemplo, estar desmotivados não porque as tarefas não sejam interessantes, mas por outras razões pessoais, entre as quais se deve mencionar a autopercepção de baixa capacidade, que acarreta sentimentos de humilhação, vergonha e baixa autoestima.

Requer-se, assim, de todo professor, com uma sensibilidade bem desenvolvida, a habilidade para identificar esses estados afetivos negativos e responder com estratégias motivacionais mais pertinentes.

Categoria IV

4) Como reagir às tarefas executadas: dar *feedback*

À medida que os alunos forem executando as tarefas prescritas e, mais ainda, quando as concluírem, cabe sobretudo ao professor a tarefa educacionalmente crítica de lhes fornecer *feedback*, que é uma informação da adequação e qualidade dos trabalhos. Assim, o *feedback* segue imediatamente uma avaliação e representa uma das mais importantes formas de interação professor-aluno (BROPHY & GOOD, 1986; SHUELL, 1996; STIPEK, 1996).

O *feedback* que o aluno recebe afeta tanto o processo de aprendizagem como a própria motivação, mas, no presente capítulo, o foco será restrito apenas a esta última. Suas funções para a motivação estão intimamente ligadas às suas duas formas básicas: *feedback* positivo ou confirmatório e *feedback* negativo. No primeiro caso, é informado ao aprendiz que a tarefa está sendo ou foi bem cumprida, que o aluno está no caminho certo, ou que o objetivo foi atingido. Já a função do *feedback* negativo (negativo apenas no seu conteúdo e na expressão, não quanto ao efeito) têm uma característica de correção do erro, sendo também chamado de *feedback* corretivo.

As influências sobre a motivação dependem não apenas da simples declaração comunicada de acerto ou de erro, que seria um *feedback* bem sucinto, mas sobretudo do conteúdo das verbalizações complementares do professor em cada situação.

feedback → informação da adequação e qualidade dos trabalhos

imppt

multidifícil

positivo
negativo
corretivo

imppt

→ o termo corretivo é melhor, mais adequada
 Feedback negativo e motivação

Considere-se, em primeiro lugar, o caso do feedback negativo ou corretivo simples, pelo qual o professor apenas indica que houve erro ou fracasso (p. ex. coloca a letra E, ou aplica nota baixa e nada mais). É necessário que os erros sejam apontados, para que o aluno não os incorpore como se fossem verdades. Intuitivamente, pode-se supor que todo aluno, ao saber que errou ou fracassou numa tarefa, irá sentir-se frustrado, ou seja, um tanto infeliz com a situação. O grau de frustração varia em função da expectativa de êxito, bem como das comparações com os colegas bem-sucedidos. Em qualquer caso, daí surgirão reações comportamentais, que vão desde a busca por superação do fracasso até a resignação, acomodação e inércia.

O problema é que muitos alunos, especialmente crianças mais jovens, não têm a mínima idéia do que teria causado o seu erro, inclusive porque, por suposto, os próprios professores falharam em fornecer um feedback mais informativo nessas ocasiões (BUTLER & ORION, 1990). É possível que, por falta dessa orientação e em função de outras experiências na escola, esses alunos acabem por atribuir seus fracassos à falta de capacidade, o que é frequentemente expresso em frases como "não adianta!", "não vou conseguir!" Essa é uma atribuição fatal para a motivação. Ninguém aplicará esforço caso perceba que será inútil, por lhe faltar algo interno a si próprio e sobre o que não tem qualquer controle. Adicionalmente, segundo Weiner (1984; 2000), surgirão nesse caso emoções negativas de vergonha e humilhação que, por sua natureza, comprometem o enfrentamento de novos desafios (sobre os efeitos da vergonha nos contextos de aprendizagem, cf. p. ex. TURNER; HUSMAN & SCHALLERT, 2002).

Os professores, portanto, podem ser responsáveis por essa atribuição desadaptadora que o aluno faz, quer por se omitirem em não fornecer um feedback mais completo após os erros, quer por direcionarem a percepção dos alunos através de um certo feedback atribucional. Segundo Weiner (1984; 2000), ao constatar o erro ou fracasso de um aluno, todo professor fará um julgamento, isto é, desenvolverá uma crença atribucional sobre o que ocasionou esse even-

10. Se atribuir o erro à falta de capacidade, sentirá pena dele e buscará ajudá-lo (afinal, o aluno não é culpado por esse infortúnio) e assim o comunicar, e, mesmo que apenas o insinue, a previsão é que o aluno passe a perceber seus erros como sinais de incapacidade, com suas consequências prejudiciais à motivação. Portanto, esse tipo de feedback não deve absolutamente fazer parte das práticas motivacionais dos professores.

Weiner (1984; 2000) considera ainda a hipótese de que o professor atribua o erro à falta de esforço do aluno. A emoção que sentirá e expressará será de irritação, que acompanhará a comunicação de sua crença atribucional ao aluno, que será então criticado e até punido por isso (p. ex., com nota baixa). Como fica, neste caso, a motivação do aluno para retomar o esforço? Há pelo menos duas reações possíveis. Caso ele concorde que seu fracasso foi mesmo por falta de esforço, pelo qual sabe ser responsável e tem controle, sentir-se-á culpado e buscará empenhar-se na próxima atividade, supondo-se que tenha por objetivo aprender. Por conseguinte, aquele tipo de feedback atribucional, por focalizar diretamente o papel do aluno quanto ao esforço, terá surtido o desejado efeito sobre a motivação. Mas, se, por outro lado, o aluno tiver consciência de ter aplicado todo o esforço possível naquela tarefa, irá sentir-se desconfortável, confuso e desanimado ao ser informado que não se esforçou o bastante. Eventualmente, poderá concluir que, implicitamente, lhe deram a entender que não tem capacidade. Logo, nem sempre esse tipo de feedback atribucional de esforço resulta em incentivo.

A literatura específica (p. ex., BROPHY, 1999; BUTLER & WINNE, 1995; STIPEK, 1996) propõe que, por ocasião dos erros dos alunos, é necessário ampliar a busca de suas causas para além de capacidade e esforço, considerando ao menos outras duas variáveis intrapessoais: conhecimentos prévios e uso de estratégias. Isto é, o erro e o fracasso podem ocorrer simplesmente por falta de conhecimentos prévios relevantes ou por uso inadequado de estratégias ou até por falta de estratégias. E, uma vez identificada uma ou outra ausência, ou ambas, o aluno deve ser informado e, a seguir, devida-

- Capacidade
- Esforço
- Conhecimentos prévios
- Estratégias (de estudo)

mente auxiliado. Butler e Winne (1995), por exemplo, indicam que o feedback corretivo deve conter, nesses casos, acréscimos de informação, correção de conhecimentos equivocados e até sugestão de reestruturação completa do que já sabia. Por outro lado, conhecimento amplo de estratégias eficazes de aprendizagem e seu domínio através de treinamento podem representar o caminho da superação dos fracassos e do êxito (BROPHY, 1999; BORUCHOVITCH, 1999; BZUNECK, 2001).

Em síntese, erros podem ser benéficos para uma aprendizagem de melhor qualidade e os fracassos podem ser "bem-sucedidos" (WOOLFOLK, 2000), dependendo de como forem tratados no feedback. E o mesmo vale para a motivação. Criticar um aluno, indicando que seu fracasso foi ocasionado por falta de aplicação ou de estratégia adequada, favorece a motivação porque ele se percebe capaz, de modo que pode nutrir expectativas positivas para o futuro (STIPEK, 1996). Emoções negativas, desamparo e desistência darão lugar, nesse caso, a uma retomada confiante dos esforços, com estratégias eficazes. O que deve ficar bem claro é que, para não se comprometer a motivação, não basta o aluno saber que errou. É imprescindível que lhe seja também explicitado por que errou e o que é preciso para superar os erros, o que está inteiramente sob seu controle, eventualmente com a ajuda dos professores ou colegas.

Feedback positivo e elogios

Pintrich e Schunk (1996), entre outros, esclarecem a importante distinção entre feedback positivo simples e elogio. Quando um aluno tiver atingido os objetivos de aprendizagem, ou quando mostrar que está a caminho com um processo adequado, deve ser reconhecido por isso, recebendo um retorno confirmatório. Normalmente, consistirá num aceno de cabeça, ou num "é isso!", "está certo", ou sua nota é 10. Como regra geral, a menos que se tenha certeza de que o aluno já sabe claramente que acertou, todo acerto deve ser seguido desse feedback positivo simples. A experiência do êxito,

que acarreta emoções positivas de satisfação e orgulho, só é completa quando lhe for assegurado que o êxito realmente aconteceu.

Já o elogio é uma forma de feedback positivo ampliado, por conter ênfase em aprovação e enaltecimento, demonstrando afeição positiva do professor, com valorização peculiar do que o aluno realizou (BROPHY, 1981; HENDERLONG & LEPPER, 2002; PINTRICH & SCHUNK, 1996). Ele vai, portanto, além do feedback positivo simples, que é uma apenas forma neutra de reconhecimento, por indicar tão somente que o comportamento é adequado ou que a resposta é correta. Assim, quando um(a) professor(a) diz a um aluno: "Está certo. Você vai indo muito bem", a primeira parte da sentença (está certo) é feedback positivo simples, ao passo que a segunda parte é elogio, com uma nova informação e mais carregada de afetividade.

O elogio que se segue a um comportamento é uma forma de reforço positivo e, como tal, tem a força de, provavelmente, fazer o comportamento tornar a repetir-se. Mas, para que seja eficaz, seu uso deve obedecer a algumas regras, que as pesquisas têm demonstrado válidas. Se nem toda crítica ao aluno que erra compromete a motivação, nem todo elogio a favorece (STIPEK, 1996). Assim, se um professor não atender às regras, seu efeito será nulo e até contraproducente. Resumidamente, com base em autores como Brophy (1981; 1999), Hancock (2002), Henderlong e Lepper (2002), Pintrich e Schunk (1996) deve-se atender às seguintes regras para o uso do elogio eficaz.

1) É particularmente eficaz o elogio que faz referência explícita ao esforço constatado, ao capricho ou à persistência. Pense-se nos casos de resolução de problemas desafiadores, em que o trabalho mental sustentado é indispensável. O elogio por esses comportamentos funciona como reforço positivo, o que faz aumentar a probabilidade de ocorrerem novamente, ou seja, pode-se esperar que, nas situações seguintes, o aluno repetirá o empenho, persistirá apesar da demora em concluir a tarefa, ou das dificuldades a ela inerentes.

Portanto, nesse caso, o elogio fomentou a motivação. Em contraste, considere-se o elogio que atribuisse os bons resultados à sorte

isto está
sem
falta.

profa Gibbs
n vou
aceitar
seu zero

impt
7. posi.

elogio *

→ neutro

malta
& aprendido *

→ devemos reconhecer independente de buscar a manutenção do comportamento

exemplo
de
7. pos.
+
elogio

~ usar o termo certo

("Parabéns! Desta vez deu sorte, não?") ou à facilidade da tarefa ("Você está de parabéns, foi muito bem. Também, o problema não era difícil, certo?"). Nestes últimos exemplos, o elogio não apenas é ineficaz como orienta o aluno a pensar que o bom desempenho foi resultado da sorte ou da facilidade da tarefa, que são fatores sobre os quais não tem nenhum controle. Por isso, tal elogio não alimenta sua autoestima e, sobretudo, não tem qualquer efeito motivacional positivo.

~ avaliar as suas habilidades

2) É eficaz o elogio dado não apenas ao desempenho, mas sobretudo pelos comportamentos que levaram àquele desempenho ou pelas estratégias empregadas. Um bom desempenho em matemática, por exemplo, resulta de processos mentais que incluem concentração, raciocínio lógico, organização e emprego de conhecimentos prévios. Um trabalho de redação, por sua vez, supõe alguma pesquisa, reflexão, organização e concatenação lógica, além de outros procedimentos. Ressaltar, no elogio, essas ações mentais ou estratégias passa a mensagem educativa de que novos resultados poderão surgir com semelhante envolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo, tal elogio é um reforço positivo a essas modalidades de processo mental que, portanto, irão provavelmente repetir-se no futuro. Por essa razão, é mais indicado o elogio que faça referência explícita ao processo do que o elogio sucinto ou dado simplesmente pelo produto final.

~ avaliar a capacidade ou inteligência

3) Não se deve elogiar a capacidade ou inteligência. Uma coisa é passar a mensagem de que o professor acredita que o aluno tem capacidade, como nesta frase: "Vamos lá, você tem cabeça para isso, sim..." Às vezes é oportuno transmitir essa mensagem de confiança, dado que um aluno com autopercepção de incapacidade (p. ex., para matemática) deixará de aplicar-se às tarefas, ou seja, torna-se desmotivado. Outra coisa, porém, é elogiar atribuindo o bom desempenho à capacidade do aluno, como nesta frase: "Parabéns! Você é inteligente!" As pesquisas mostraram que esse tipo de elogio não somente é inútil como compromete a motivação (MUELLER & DWECK, 1998). O aluno pode passar a fiar-se excessivamente na

~ pg. - descuida do esforço.

* a pensa para a substituir o tempo e a energia para a atividade

1. Como motivar os alunos: sugestões práticas

~ pode criar a síndrome de onipotência - (verso #1) capacidade e descuidar do esforço, além de surgirem eventuais problemas nos relacionamentos interpessoais em classe.

~ avaliar o progresso

4) Tem particular valor o elogio dado pelo progresso verificado. Quando um aluno apresentar melhora em comparação com desempenhos anteriores, o simples feedback positivo que o aponte já tem poderoso efeito motivacional (CROOKS, 1988), porque já indica reconhecimento pela capacidade e pelo esforço do aluno. Entretanto, o elogio ou outra recompensa que focalizar explicitamente o progresso terá maior impacto por incrementar o senso de competência e as crenças de autoeficácia desse aluno. Isto é, a forma particular de reconhecimento expressa no elogio enfatiza o seu potencial, ao insinuar que foi capaz a ponto de superar-se. Ao acreditar na própria capacidade (a qual, porém, não foi explicitamente elogiada, e nem o deveria ser), está aberto o caminho para o aluno enfrentar com confiança novos desafios.

* impressão de vel

5) O elogio deve aparecer como sincero, para ter credibilidade. Sugere-se, para isso, que seja dado em tom natural, sem teatralidade. Que seja dado individualmente e jamais comparando com os colegas ("Parabéns! Foi o melhor trabalho da classe!"). Com certas crianças, o elogio verbal pode ser acompanhado de contato físico. Que, nas diversas ocasiões, se apresente com frases variadas, evitando-se a repetição da mesma frase, o que daria a impressão de que o professor elogia de modo mecânico, por puro hábito. Mais do que tudo, que não seja muito frequente, pois perde o efeito.

Esse conjunto de regras para o uso de elogio eficaz, igualmente aplicável para o fornecimento de outras recompensas externas, mostra que todo professor deve desenvolver grande sensibilidade em relação a seus alunos, ou seja, deve captar aquelas situações específicas e responder com esse tipo de incentivo, respeitadas as regras. Numa palavra, deve atender sistematicamente às contingências, aplicando o elogio em relação a comportamentos e aspectos bem definidos. Além disso, precisa ter presente que o efeito do elogio não tem efeito auto-

~ não se deve elogiar a capacidade
~ conceito de adaptação sensorial me Psicologia
~ não se deve passar a habilidade

mático nem é infalível em todos os casos, ao depender também do tipo de aluno, de sua faixa etária, gênero, série escolar e nível socioeconômico.

* o caso da 8ª série -
desatualização do grupo de amigos

Conclusão

As recentes avaliações oficiais de conhecimentos dos alunos de nossas escolas têm revelado um nível médio relativamente baixo de aprendizagem nas principais disciplinas dos currículos. Na busca por explicação desse fato, é razoável a suposição de que problemas motivacionais dos alunos figurem como o fator crítico. Quem estuda pouco aprende pouco e, para uma aplicação perseverante nos estudos, requer-se motivação. Por conseguinte, qualquer tentativa de se promover uma melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos deve contemplar esforços para tornar os alunos positivamente motivados.

No presente capítulo, ficou implícito que motivar alunos desmotivados na escola não apenas é uma necessidade sugerida pelas circunstâncias de nossa época, como é um desafio possível de ser atingido. Cada professor, individualmente, será capaz de cumprir esse importante papel ligado à sua função de ajudar os alunos a aprenderem. Se ele mesmo estiver motivado para tanto, o que é um pré-requisito indiscutível, deve começar por adquirir uma base ampla de conhecimentos a respeito dos processos motivacionais. A busca incessante de tais conhecimentos, quer em cursos específicos ou mesmo através de leituras, faz parte de seu desenvolvimento profissional em serviço. Ao mesmo tempo, sugere-se que cada professor reavalie seu modo habitual de agir em classe, suas crenças educacionais e conhecimentos, por vezes equivocados, espelhando-se nas descobertas de pesquisas que a literatura tem divulgado e que foram apresentadas em síntese neste capítulo.

Os quatro tópicos aqui desenvolvidos tiveram como foco a relação professor-alunos em torno das tarefas de aprendizagem. Considerado protagonista na construção do conhecimento, o aluno deve envolver-se e engajar-se em tais atividades, que incluem desde prestar atenção em classe, tomando notas, até a redação de trabalhos e

EX. Aprovação
Automática

implícito
faltam
docentes!

preparação para provas. Para tal envolvimento, precisa ver significado e importância das aprendizagens; sentir-se desafiado; ter o professor como modelo de entusiasmo e apreço pelos estudos; sentir emoções positivas; perceber que suas realizações são reconhecidas e que seus pequenos fracassos podem ser superados. Motivar alunos, portanto, é questão de estratégias variadas, a serem usadas combinadamente e, ao mesmo tempo, de forma discriminada conforme as circunstâncias.

O próprio professor atua num contexto marcado por dificuldades e limitações amplamente conhecidas. Para que ele mesmo não desanime diante da carga de exigências a que está submetido, é necessário superar o individualismo que habitualmente contamina toda atuação docente no contexto escolar. Cada professor precisa sentir-se amparado e ser apoio para os colegas. Seu trabalho terá mais eficácia e será menos estressante se a escola como um todo atuar de modo solidário, ao esmerar-se por criar um clima que os alunos percebam ser de orientação para o aprender com qualidade, para o valor da leitura, para a reflexão e crítica, para o desenvolvimento de suas potencialidades e de sua personalidade.

Referências

- Buscar na internet as fontes numeradas nas referências
Anota de realização em domínio (enfoque adotado por Bzuneck)
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 261-271.
- ANDERMAN, E.M.; ECCLES, J.S.; YOON, K.S.; ROESER, R.; WIGFIELD, A. & BLUMENFELD, P. (2001). Learning to Value Mathematics and Reading: Relations to Mastery and Performance-Oriented Instructional Practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, p. 76-95.
- BERGIN, D.A. (1999). Influences on Classroom Interest. *Educational Psychologist*, 34, p. 87-98.
- ① BORUCHOVITCH, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: reflexão e crítica*, 12, p. 361-376.
- * BROPHY, J. (1999). Research on motivation in Education: Past, present, and future. In: URDAN, T. (org.). *Advances in Motivation and*

leitura
motivação
bons
não

força
do
grupo
→
projeto
pedagógico

Achievement – Vol. 11: Achievement Contexts. Greenwich, Conn.: JAI Press, p. 1-44.

_____ (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*, 44, p. 40-48.

_____ (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 5, p. 5-32.

BROPHY, J. & GOOD, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In: WITTRICK, M.C. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: McMillan, p. 328-375.

BUTLER, D.L. & WINNE, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, p. 245-281.

BUTLER, R. & ORION, R. (1990). When Pupils do Not Understand the Determinants of Their Success and Failure in School: Relations Between Internal, Teacher and Unknown Perceptions of Control and School Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 60, p. 63-75.

② → BZUNECK, J.A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p. 58-77.

③ → _____ (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, 6, p. 7-18. USF.

CORDOVA, D.I. & LEPPER, M.R. (1996). Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, p. 715-730.

CROOKS, T.J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58, p. 438-481.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.

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

ECCLES, J.S. & WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, p. 109-132.

GREEN, S.K. (2002). Using an Expectancy-Value Approach to Examine Teachers' Motivational Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 18, p. 989-1.005.

④ → GUIMARÃES, S.É.R. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. (orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 177-199.

HANCOCK, D.R. (2002). Influencing graduate students' classroom achievement, homework habits and motivation to learn with verbal praise. *Educational Research*, 44, p. 81-95.

HARGREAVES, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, p. 835-854.

HENDERLONG, J. & LEPPER, M.R. (2002). The Effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, vol. 128, n. 5, p. 774-795.

HIDI, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60, p. 549-571.

HIDI, S. & RENNINGER, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41, p. 111-127.

HIDI, S.; RENNINGER, K.A. & KRAPP, A. (2004). Interest, a Motivational Variable that Combines Affective and Cognitive Functioning. In: DAI, D.Y. & STERNBERG, R.J. (orgs.). *Motivation, Emotion, and Cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 89-115.

HUSMAN, J.; DERRYBERRY, W.P.; CROWSON, H.M. & LOMAX, R. (2004). Instrumentality, Task value, and Intrinsic Motivation: Making Sense of Their Independent Interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29, p. 63-76.

HUSMAN, J. & LENS, W. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34, p. 113-125.

LARSON, R.; HAM, M. & RAFFAELLI, M. (1989). The Nurturance of Motivated Attention in the Daily Experience of Children and Adolescents. In: MAEHR, M.L. & AMES, C. (orgs.). *Advances in Motivation and Achievement* – Vol. 6: Motivation Enhancing Environments. Greenwich, Conn.: JAI Press, p. 45-80.

LEPPER, M.R. & HODDELL, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. In: AMES, C. & AMES, R. (orgs.). *Research on Motivation in Education – Vol. 3: Goals and Cognitions*. New York: Academic Press, p. 73-105.

⑤ → LOCATELLI, A.C.D.; BZUNECK, J.A. & GUIMARÃES, S.É.R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, p. 267-275.

MAEHR, M.L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. In: AMES, R. & AMES, C. (orgs.). *Research on Motivation in Education*. Vol. 1. Orlando, FLA: Academic Press, p. 115-144.

MARSHALL, H.H. (1987). Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. *The Elementary School Journal*, 88, p. 135-150.

MEECE, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In: MAEHR, M. & PINTRICH, P. (orgs.). *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press, p. 261-285.

MITCHELL, J.V. (1992). Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education*, 25 (3), p. 149-155.

MITCHELL, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, p. 424-436.

MOLL, L.C. (2002). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MUELLER, C.M. & DWECK, C.S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, p. 33-52.

ONRUBIA, J. (1999). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: SOLÉ, I. & ZABALA, A. et al. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, p. 123-151.

PARKER, L.E. & LEPPER, M.R. (1992). Effects of Fantasy Contexts on Children's Learning and Motivation: Making Learning More Fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, p. 625-633.

PATRICK, B.C.; HISLEY, J. & KEMPLER, T. (2000). "What's Everybody So Excited About?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Stu-

dent Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, p. 217-238.

PATRICK, H. (2004). Re-examining Classroom Mastery Goal Structure. In: PINTRICH, P.R. & MAEHR, M.L. (orgs.). *Advances in Motivation and Achievement – Vol. 13: Motivating Students, Improving Schools*. Amsterdam: Elsevier/JAI Press, p. 233-263.

PEKRUN, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, p. 315-341.

PERRONE, V. (1997). Reflections on Teaching: Learning to Teach and Teaching to Learn. *Teachers College Record*, 98, p. 637-652.

* PINTRICH, P.R. & GARCIA, T. (1994). Self-regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. In: PINTRICH, P.R.; BROWN, D.R. & WEINSTEIN, C.E. (orgs.). *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, p. 113-133.

* PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

REEVE, J.; JANG, H.; CARRELL, D.; JEON, S. & BARCH, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28, p. 147-169.

SCHRAW, G.; FLOWERDAY, T. & LEHMAN, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 13, p. 211-224.

SHUELL, T.J. (1996). Teaching and Learning in a Classroom Context. In: BERLINER, D.C. & CALFEE, R.C. (orgs.). *Handbook of Educational Psychology*. Nova York: Simon & Schuster/Macmillan, p. 726-764.

* STIPEK, D.J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

_____ (1996). Motivation and Instruction. In: BERLINER, D.C. & CALFEE, R.C. (orgs.). *Handbook of Educational Psychology*. Nova York: Simon & Schuster/Macmillan, p. 85-113.

TURNER, J.E.; HUSMAN, J. & SCHALLERT, D.L. (2002). The Importance of Student's Goals in Their Emotional Experience of Academic