

Motivação e aprendizagem em contexto escolar

Filomena Ribeiro⁽¹⁾

Escola Secundária de São Lourenço

Resumo

O presente artigo procura salientar a importância da motivação nos processos de aprendizagem e no sucesso dos alunos em contexto escolar. O envolvimento dos alunos nas disciplinas curriculares parece variar em função de diversos factores, individuais e de contexto, ligados à motivação. As actuais teorias cognitivas da motivação consideram que algumas alternativas para conseguir o envolvimento dos estudantes são representadas pela motivação intrínseca e pelas formas de auto-regulação da motivação extrínseca. Esta reflexão pretende apontar algumas orientações para a prática educativa.

Palavras-chave: Motivação; aprendizagem; contexto escolar

Introdução

A palavra “motivação” é, actualmente, uma das mais usadas pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular a educação formal, para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos, em particular no ensino e na aprendizagem da ciência escolar. Muitos professores colocam a alegada “falta de motivação” dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares. Curiosamente, grande parte das dificuldades do professor tem também origem na sua motivação para o desenvolvimento de um sólido conhecimento profissional, susceptível de

o ajudar na difícil tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos e de ter em conta as diferenças individuais e outros problemas e condicionantes de aprendizagem (Campos, 1986).

Muitos modelos tradicionais de aprendizagem das ciências, como os emergentes das perspectivas de autores como Ausubel, Piaget ou Driver, atribuíam as dificuldades dos alunos sobretudo a características estruturais e funcionais a eles intrínsecas, predominantemente cognitivas. As propostas de superação emergentes desses modelos incidiam, por isso, fundamentalmente sobre a cognição, visando, nomeadamente, o desenvolvimento de situações de ensino mais estruturadas e mais adequadas ao nível cognitivo real dos alunos, o diagnóstico dos seus conhecimentos prévios ou a estimulação do conflito cognitivo e da mudança conceptual (Ribeiro, 2001). A dimensão afectiva era desse modo descurada, parecendo ignorar-se que, como cada vez mais se defende, a cognição e a afectividade constituem uma mesma unidade funcional, holística e sistémica (Damásio, 1995).

O dualismo tradicional, traduzido no estabelecimento de dicotomias de validade meramente analítica entre *cognição e afectividade*, *razão e emoção*, tem vindo, assim, a ser crescentemente questionado, não fazendo, pode dizer-se, parte da matriz paradigmática que caracteriza o tempo presente. Face à riqueza, diversidade e complexidade da motivação humana, têm

sido, em concreto, propostas várias teorias que têm tentado explicar esse conceito, cada uma delas caracterizando-o de forma diferente, mas todas procurando explicar como o comportamento humano é activado e dirigido.

Mesmo para Piaget (1977), que centrou a sua actividade investigativa no desenvolvimento cognitivo, o papel da afectividade é de natureza funcional na inteligência. Também a perspectiva vygotskiana expressa uma visão integradora entre as dimensões cognitiva e afectiva do funcionamento psicológico. Para todos os inúmeros autores que hoje trabalham no contexto do paradigma socioconstrutivista de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo (e metacognitivo) está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social e emocional, significando isso que mudanças fundamentais no pensamento têm de ser acompanhadas por uma reorganização dos objectivos, das atitudes e das formas de mediação (Vygotsky, 1998).

A motivação escolar constitui, actualmente, uma área de investigação que, na opinião de Gutiérrez (1986), permite, com alguma relevância, explicar, prever e orientar a conduta do aluno em contexto escolar. A forma como os indivíduos explicam os seus êxitos e fracassos relaciona-se com a sua motivação, a qual denota geralmente um factor ou factores que levam a pessoa a agir em determinada direcção (Weiner, 1979; Bzuneck, 2001; Cavenaghi, 2009).

Nos contextos de aprendizagem, como apontam Stipek (1998) e Printrich (2003), a motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações. Segundo Nieto (1985), a maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar factores de activação, direcção e manutenção da conduta, face a um objectivo desejado.

Seja qual for a perspectiva que se adopte, o que sempre se verifica é a existência de dois tipos de motivação: *extrínseca* e *intrínseca*.

Motivação extrínseca e motivação intrínseca

Na motivação extrínseca, o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os factores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interacção entre ambos. Na motivação intrínseca, ao contrário, o controlo da conduta depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições.

A motivação extrínseca está assim relacionada, tal como reforça Tapia (1997), com *metas externas*, ou seja, com situações em que a conduta se produz com a finalidade de apenas se receber uma recompensa ou se evitar qualquer punição ou castigo. Nessas situações, o sujeito preocupa-se sobretudo com a sua imagem, com o seu “eu”. A motivação intrínseca corresponde, por seu turno, a situações em que não há necessariamente recompensa deliberada, ou seja, relaciona-se com tarefas que satisfazem por si só o sujeito; correspondem-lhe, por isso, *metas internas*. Vários autores identificam as *metas externas* como *metas de rendimento* e as *metas internas* como *metas de aprendizagem* (Arias, 2004).

Os alunos com metas de aprendizagem envolvem-se mais facilmente na própria aprendizagem, de forma a adquirir conhecimentos e desenvolver competências, enquanto que os alunos com metas de rendimento estão mais preocupados em demonstrar os seus níveis de competência e com os juízos positivos que deles se possa fazer.

Os alunos movidos por motivação intrínseca têm, assim, face às tarefas escolares, o objectivo de desenvolver as suas competências; aqueles que, ao

contrário, são sobretudo impulsionados por mecanismos de motivação extrínseca, o seu objectivo é apenas obter avaliações positivas (Fontaine, 1990; Arias, 2004).

Quando confrontados com tarefas específicas, alguns alunos reagem por um aumento de esforço, de persistência e de maior envolvimento na acção; outros, pelo contrário, tentam escapar-se e manifestam reacções de inibição. Destes dois tipos de comportamento advêm geralmente resultados escolares diferentes, mais satisfatórios no primeiro e menos no segundo, algo que vários autores atribuem a diferenças motivacionais dos sujeitos (Fontaine, 1990).

Motivação na sala de aula

Quando os alunos têm como objectivo pessoal o domínio dos conteúdos, e não apenas a conclusão de tarefas ou o conseguir nota suficiente, irão empenhar-se, investir tempo e energia psíquica em determinadas actividades mentais. Esta postura activa do aluno deve ser reforçada pelo professor, nomeadamente com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, que incluem desde métodos que levem à compreensão de um texto, como fazer resumos, esquemas ou levantar questões, até à gestão do tempo disponível para o estudo (Boruchovitch, 1999; Pintrich, 2003).

A importância de fazer interagir as dimensões cognitiva e afectiva na aquisição de conhecimentos será mais pertinente na modificação de atitudes e valores do que propriamente na obtenção de melhores resultados. A modificação de atitudes e valores favorece, no entanto, por si só melhores conhecimentos. A tomada de consciência da natureza do saber e do facto de cada um ter um potencial para aprender que pode aumentar com o envolvimento da sua própria personalidade suscita nos alunos a auto-confiança e a valorização de si próprios, necessárias a qualquer desenvolvimento e aprendizagem. É nesse

sentido que Tapia (1997) afirma não ser possível ensinar a pensar adequadamente, se não se trabalhar a motivação e vice-versa. Para ele, *querer e saber pensar* são condições pessoais que permitem a aquisição e aplicação de conhecimentos quando necessário.

O professor deverá ter sempre um papel decisivo, mesmo que se resuma ao fornecimento de “incentivos motivantes”. Para isso, é necessário o professor actuar activamente para melhorar a motivação do aluno, ao mesmo tempo que o ensina a pensar, como é importante saber ensinar a pensar, ao mesmo tempo que se tenta melhorar a motivação para aprender (Tapia, 1997). É desejável que o professor promova na sala de aula um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda. No entender de Boruchovitch (2009) a motivação, em concreto, não é somente uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor, pela ambiente de sala de aula e pela cultura da escola. Na opinião da autora, das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada.

A última palavra cabe, todavia, sempre ao aluno. Martín Díaz e Kempa (1991) defendem, a esse respeito, que se devem ter em conta as características individuais dos alunos, se o objectivo for o de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Na sua opinião, os materiais didácticos poderão até ser os “melhores”, mas tornarem-se inúteis se os alunos não estiverem interessados neles; as supostas “melhores” estratégias didácticas não terão qualquer resultado positivo se os alunos não se encontrarem motivados para elas. Estas preferências por métodos de ensino e por estratégias de aprendizagem diferentes são determinadas pelo “estilo motivacional” de cada um. A literatura sobre esta problemática identifica, a esse respeito, quatro categorias de alunos: os

que procuram o sucesso, os curiosos, os conscienciosos e os socialmente motivados (Martín Díaz e Kempa, 1991).

Do ponto de vista educativo, partilhamos com Neto (1996) a ideia de que o ideal no acto educativo seria o professor ter em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existentes na sala de aula e ser capaz de adaptar as características dos procedimentos didácticos a essa multiplicidade. Se existe grande preocupação face à forma como os conhecimentos prévios dos alunos influem na forma como aprendem e constroem conhecimento, também devem ser tidos em conta as suas características motivacionais. Os alunos socialmente motivados, por exemplo, reagem melhor

em situações de aprendizagem em grupo e os curiosos em situações de resolução de problemas. A força motivadora de determinada estratégia resulta, desse modo, não da estratégia em si, mas da interacção da mesma com as características individuais dos alunos, nomeadamente com os seus estilos motivacionais e cognitivos.

Estamos conscientes, no entanto, que, perante a realidade concreta, intrinsecamente complexa e imprevisível, essa tarefa se apresenta difícil. Seja como for, o professor deverá optar sempre, em nosso entender, por uma diversidade de processos pedagógicos, visando promover a motivação (intrínseca, extrínseca ou combinada) do maior número de alunos.

Referências bibliográficas

- Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
Disponível em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361- 367.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bzuneck, J.A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6, 7-18.
- Campos, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis
- Cavenaghi, A. R. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14 (2), 248-261.
Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (6.ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Fontaine (1990). Motivação e realização escolar. In B. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gutiérrez, I. G. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. In Juan Mayor (Dir.). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Neto, A. J. (1996). *Estilos cognitivos*. Texto não publicado. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.
- Nieto, J. E. (1985). Motivación y aprendizaje. In J. Mayor (Ed.), *Psicología de la educación*. Madrid: Anaya.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: publicações Dom Quixote.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Ribeiro, M.F. (2001). *O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento. Um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoria y estrategias*. Barcelona: Edebé

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* 71, 3-25

⁽¹⁾Texto revisto e adaptado de Ribeiro (2001)