

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Andréa Bia Peteam

A figura do professor e a motivação escolar de alunos do ensino fundamental (8 a 11 anos)

Campinas
2014

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Andréa Bia Peteam

A figura do professor e a motivação escolar de alunos do ensino fundamental (8 a 11 anos)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Selma de Cássia Martinelli.

Campinas
2014

P441f

Peteam, Andréa Bia, 1990-

A figura do professor e a motivação escolar de alunos do ensino fundamental (8 a 11 anos). – Campinas, SP: [s.n.], 2014.

Orientador: Selma de Cássia Martinelli.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estudantes – Aspectos psicológicos. 2. Ensino fundamental. 3. Representação social. I. Martinelli, Selma de Cássia, 1964- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

14-019-BFE

AGRADECIMENTOS

Sou uma pessoa que tenho muito o quê e a quem agradecer, mas primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida, e por ter me dado saúde e persistência para chegar até aqui.

Em segundo lugar, à minha família que sempre me ajudou nos vários momentos da minha vida. Meus pais, pela paciência e por terem me apoiado sempre. Minha irmã, pelo igual apoio e pelas conversas desesperadas de final de semestre (risos). Às minhas tias e tios, primas e primos, meus avós, em especial minha avó Ermelinda (*in memoriam*). Vó sua novena deu mais que certo: consegui! Meu mais sincero e absoluto agradecimento, essa conquista também é de vocês.

À minha professora orientadora Prof^a. Dr^a. Selma de Cássia Martinelli, por sua orientação e paciência. Sua orientação foi imprescindível e de fundamental importância para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada.

À Prof^a. Dr^a. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento por sua paciência e grande ajuda como sendo segunda leitora deste trabalho. Muito obrigada, sua contribuição foi valiosa e construtiva.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação, que considero como amigos, meu muito obrigada pelo carinho com que sempre me atenderam, e por terem feito os meus dias dentro da Universidade mais agradáveis.

À Prof^a. Dr^a. Roseli Cação Fontana e o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado pelo carinho e atenção com que sempre me atenderam e me ajudaram. Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim, pela atenção e presteza com que me atendeu quando precisei.

À direção e coordenação das duas escolas que participaram da coleta de dados, permitindo que eu realizasse a entrevista com seus alunos, o meu muitíssimo obrigada. Sem a ajuda de vocês este trabalho não seria possível.

Aos meus amigos, especialmente aos que fiz no meio acadêmico, principalmente aqueles que me aguentaram todos os dias (risos), e que vou levar comigo para toda a vida: Daiane, Thalita, Larissa, Lia, Marisa, Flávia, Jonatan, Vanessa, Hugo e Andréa Kirst. Muito obrigada por sempre me ajudarem, e me mostrarem que a vida acadêmica vai além do que aprendemos nas aulas e nos livros.

A todos os amigos, a maioria infelizmente não tive a oportunidade de citar, mas que também me ajudaram a chegar até aqui, com carinho e apoio. Espero poder continuar contando com esse mesmo carinho e apoio de todos vocês, para as próximas jornadas que estão por vir.

“Um professor afeta eternamente: ele jamais pode dizer onde sua influência termina.” (Henry Adams)

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo investigar como se apresenta a representação de professor no imaginário infantil, partindo das considerações dos alunos, para buscar entender a relação com o professor. Também foram investigadas as orientações motivacionais e as relações com as representações infantis de professor. Participaram da pesquisa 80 alunos, com idade entre 8 e 11 anos, de ambos os sexos, de duas escolas estaduais de ensino fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa responderam a uma escala para avaliação da motivação escolar infanto-juvenil (EAME-IJ), que tem como finalidade fornecer informações sobre como a criança e o adolescente se percebem em relação às fontes de sua motivação (intrínseca e extrínseca e no geral). Também participaram de uma entrevista a fim de se obter dados referentes à percepção da criança sobre a construção da figura de professor. Resultados revelam que os estudantes se declaram mais motivados intrinsecamente que extrinsecamente e que não houve diferenças estatisticamente significantes entre os sexos no que diz respeito à motivação intrínseca, extrínseca e na motivação geral. Quanto à entrevista foram analisados os dados das questões 4, 9, 14 e 17. Os resultados da questão 4 revelam que a professora da classe foi a apontada pela maior parte das crianças como sendo a professora com a qual elas aprendem melhor e de acordo com a questão 17, a professora da classe foi apontada pela maior parte das crianças como sendo a professora que eles pensaram para responder a entrevista. Os resultados da questão 14 mostraram quais características as crianças mais percebem em seus professores, (educado e respeitoso), e as que menos percebem (triste e mandona). Por fim foi utilizado o Teste de Mann-Whitney para verificar e comparar as características de professor encontradas na questão 14, e os dados da motivação escolar. O resultado do teste revelou que as características que tiveram relevância comparadas com a motivação foram: Bravo (Motivação Total), Mandão (Motivação Intrínseca e Motivação Total), Cuidadoso (Motivação Total) e Disponível (Motivação Intrínseca).

Palavras-Chave: estudantes-aspectos psicológicos; ensino fundamental; representação social.

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Capítulo 1- Representação Social, Motivação escolar e Teoria da Autodeterminação...10	
Capitulo 2- Revisão Bibliográfica.....	21
Capitulo 3- Objetivos.....	27
Capitulo 4- Método.....	28
Capitulo 5- Resultados.....	33
Capitulo 6- Discussão dos Resultados e Considerações Finais.....	48
Referências.....	51
Anexo 1: Protocolo de entrevista.....	55

APRESENTAÇÃO

No curso de Pedagogia são estudados diversos aspectos que compõe o campo principal de estudo: a Educação. Fazendo uma analogia com um binóculo, cada disciplina funciona como uma lente que permite que a Educação seja estudada através de diferentes aspectos, trazendo diferentes visões para se pensar a Educação, mostrando a diversidade e a importância de se estudar o mesmo assunto sobre pontos de vista diferentes.

Os vários aspectos trazidos pelas disciplinas estudadas no curso, e as experiências vividas nos estágios, auxiliaram na construção da questão geradora do trabalho a ser exposto. Observou-se durante os estágios que a figura do professor tem grande influência na motivação da criança por aprender. A relação entre professor-aluno pode influenciar de forma positiva ou negativa na relação do aluno com o conhecimento, com o próprio professor e com a escola.

Para pensar essa questão dois conceitos foram revisitados: a representação social e a motivação. A representação social está presente na pesquisa para auxiliar na compreensão da forma como o indivíduo se relaciona com o mundo (objetos ou pessoas), fazendo com que através de valores e ideias construídas socialmente, o sujeito signifique aquilo que ele vive e experimenta em seu contato com o mundo. A criança ao significar o ser professor, constrói uma figura que influenciará em sua vida escolar, principalmente na faixa etária trabalhada na pesquisa, pois nessa faixa etária, a criança tem a necessidade de se sentir capaz e motivado de realizar as atividades que lhe são propostas, sendo de extrema importância para que se desenvolva de forma segura e autônoma. Assim pode-se dizer que a tríade, professor-motivação- aluno é parte de um mesmo processo.

Considerando estes aspectos teóricos, o presente estudo tem por intuito verificar qual é a representação de figura do professor que têm os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; analisar a motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes e investigar se há relações entre as representações infantis do professor e a motivação escolar dos estudantes. Dessa forma, o presente trabalho foi estruturado da seguinte maneira: o 1º capítulo é destinado à apresentação da parte teórica do estudo, abordando a questão da representação social como forma de entender a construção das relações sociais do indivíduo com o mundo, trazendo essa questão como pressuposto para entender a relação do aluno com o professor e as influências dessa relação na motivação do aluno no processo de aprendizagem. No 2º capítulo é apresentada uma breve revisão da literatura, mostrando outros trabalhos que abordaram a mesma temática ou temática afim. Os objetivos são apresentados no 3º capítulo do trabalho enquanto no 4º capítulo foi apresentado o método utilizado para a coleta de dados, incluindo a descrição dos materiais utilizados, e informações gerais sobre os alunos participantes e das

escolas onde foram realizados os processos de coleta de dados. Por fim no 5º capítulo são abordados os resultados da pesquisa e no 6º capítulo são feitas as discussões e considerações finais.

CAPÍTULO 1: REPRESENTAÇÃO SOCIAL, MOTIVAÇÃO ESCOLAR E TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Nas últimas décadas muitas pesquisas têm revelado a necessidade de considerar o âmbito afetivo na aprendizagem, uma vez que só o cognitivo não tem sido capaz de explicar os problemas enfrentados pelos alunos no contexto escolar, como afirma Martinelli:

Os aspectos afetivos também tem ocupado lugar de destaque nos últimos anos...centrando a análise nos problemas relacionados à sua organização afetiva e que poderiam estar contribuindo para os altos índices de desajustamento e desadaptação, refletindo-se na sua vida escolar (2006,p.44).

Isso se sustenta quando consideramos que a aprendizagem não é uma construção unicausal, mas também é influenciada por fatores individuais e sociais, representados entre outros aspectos pela relação com a escola. Para melhor compreensão da relação afetiva que ocorre entre professor e aluno, dentro da sala de aula, é necessário entender as representações sociais que envolvem essa relação, pois, para Moscovici (2011), as relações humanas postulam representações, tendo em vista que são acontecimentos psicológicos expostos por cada um dos participantes. Estudar as representações sociais no contexto escolar permite entender os mecanismos pelos quais os fatores sociais agem sobre a prática educativa, como citou Maya (2000), e também sobre seus resultados. Assim temos na teoria um auxílio para que a escola tenha uma visão mais aguçada sobre o próprio ambiente escolar.

As relações humanas têm o papel de fazer com que ambas as partes envolvidas sintam-se “em casa, a salvo de qualquer risco de atrito ou disputa. Tudo o que é aí dito e feito apenas confirma crenças e interpretações adquiridas, corrobora mais do que contradiz a tradição. (...)” (SÁ, 1993, p.36). A busca do indivíduo pela proximidade com os objetos e eventos, faz com que sejam percebidos e compreendidos adequando-se a paradigmas que foram construídos anteriormente à relação do indivíduo com esse determinado objeto ou evento. Portanto, as representações estão presentes na maioria das relações estabelecidas, tanto com os objetos que produzimos ou consumimos, quanto nas comunicações que estabelecemos. Segundo Camargo (2005), é através dessas relações estabelecidas que ocorrem os fenômenos psicossociais.

Para Moscovici (2011), a representação social pode ser definida como um conjunto de conceitos e explicações que tem origem na realidade da vida cotidiana, funcionando como uma espécie de teoria do senso comum, a fim de regularizar a interpretação daquilo que é vivido e experienciado entre o sujeito e os outros indivíduos que convivem no mesmo meio

social. Assim, essa definição mostra que a representação social é construída a partir de valores, ideias, práticas e troca de experiências de um meio social, filtrando e selecionando informações com a intenção de controlar, o comportamento individual, preparando os indivíduos para agirem de acordo com as normas estabelecidas pelo grupo social ao qual pertencem,

Trata-se, com certeza, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam. Mas, não sozinhos. A semelhança de seus pronunciamentos- se não com os dos interlocutores do momento, pelo menos com os de outros grupos que participe- demonstra que terão pensado juntos sobre os mesmos assuntos. (JODELET *apud* SÁ,1993, p.27).

Existem dois principais mecanismos que dão origem às representações sociais: a objetivação e à ancoragem. Esses mecanismos promovem a passagem daquilo que não é familiar, para aquilo que é familiar, do longe para o próximo, interferindo na elaboração psicológica e social da representação, essa transferência ocorre “pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida.” (MOSCOVICI, 2011, p.57). A ancoragem permite a compreensão do modo como os elementos que representam uma ciência contribuem para a modelação das relações sociais e como elas se exprimem. Já a objetivação, mostra como os elementos que representam essa ciência completam a realidade social. Esses dois processos conferem ao objeto o status de um signo, tornando-o significante para o sujeito.

A ancoragem é o processo de classificar, nomear alguma coisa, “Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2011,p.70). Classificação é a construção da rede de significados e sentidos em torno do objeto, transferindo-o para nosso sistema particular de categorias, comparando e interpretando de acordo com padrões estocados em nossa memória. A nomeação estabelece uma relação, positiva ou negativa, com os valores e as práticas sociais, trazendo imagens comuns no meio social para o contexto familiar, conhecido pelo sujeito, que estão presentes nos modelos da sociedade a qual o sujeito está inserido “...duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo” (SÁ, 1993,p.34).

Por outro lado, a objetivação é o mecanismo que garante a passagem do que está no âmbito dos conceitos e das ideias para imagens concretas, permitindo assim que o que não era material, passe a ser material, “transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”. (MOSCOVICI,2011, p.71). Portanto, nessa etapa, o sujeito retira as

imagens reais do seu cotidiano, para novos esquemas conceituais com os quais o sujeito tem de lidar em sua vida. Assim, o fato de objetivar conceitos e ideias é uma “operação imaginante e estruturante” (SÁ, 1993, p.39), de modo que o sujeito ao se relacionar representa conceitos e ideias simbolizando o comportamento do outro que passa a constituir sua própria personalidade.

Aprofundando mais o conceito de Moscovici (1981), citado por Jodelet (1993), o autor afirma que a representação social pode ser definida como um saber do senso comum, designando uma forma de pensamento social, compreensão e domínio do ambiente, onde a comunicação circulante interage com o sujeito, com o mundo e com o outro; por um lado, a representação social é a relação do conteúdo com o objeto, e por outro, é a representação de um sujeito em relação ao outro sujeito; não é apenas algo ou alguém, mas, a relação do sujeito com o mundo e as coisas implicando na concepção do sujeito sobre sua realidade. Ainda a mesma autora afirma que, a cognição é a capacidade humana de maior importância, pois, nos permite mentalizar as nossas ações e as dos outros sendo a linguagem o meio para a o processo de construção das representações sociais, reelaborando as representações já existentes.

A linguagem, portanto, é necessária para que ocorra um acesso direto a um sistema cultural e de sentidos que já existe e que comunica às representações que já estão integradas na mente humana e o mundo externo “a transformação de um conhecimento indireto num conhecimento direto- constitui o único meio de nos apropriarmos do universo exterior” (MOSCOVICI, 1978, p.53). Escalante diz que “a representação é a produção de sentido através da linguagem” (ESCALANTE,2006,p.29), pois é um processo que vai desde a recepção do estímulo através dos órgãos dos sentidos até a atribuição de significado a esse estímulo recebido do meio. Por meio da linguagem o pensamento individual e as representações internas se tornam um discurso coletivo, fazendo com que essa interação entre o meio social e o indivíduo permita a elaboração das representações sociais e do conhecimento. Essa elaboração não ocorre somente no interior do indivíduo, ou somente no meio social, “trata-se, com certeza, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam...juntos sobre o mesmo assunto” (SÁ,1993,p.27), através do compartilhamento de ideias. À medida que a comunicação no ambiente social prossegue, e a forma como cada um dos indivíduos envolvidos expressam seus valores e ideias, esses são regularizados tornando-se mais precisos, sendo ordenados de forma a construir novas visões e novos discursos. Durante esse processo, os sujeitos envolvidos no compartilhamento das palavras, adquirem interpretações, explicações e discursos em comum delimitando regras e procedimentos que

possivelmente serão aplicadas na vida cotidiana. As palavras circulam de forma dialética com a realidade, onde “a compreensão da fala exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa” (MINAYO, 1996, p.110).

Através da interação entre os indivíduos as representações construídas deixam de ser apenas opiniões individuais para se tornarem discurso coletivo, tornando-se “teorias” do senso comum, sendo construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.21).

Aprofundando um pouco a discussão, as representações “são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais” (JODELET, 1984, p.34 *apud* SPINK, 1993, p.88/89). São fenômenos complexos, pois sobre essa perspectiva são considerados como um sistema de pensamento, tendo como componentes o sujeito, o objeto e o meio construído em concomitância as “ciências coletivas”, diante das realidades sociais, dos valores e normas que conduzem a cultura e a sociedade. Assim, permite que o indivíduo ordene e dê sentido ao mundo, ao outro, a si e as suas próprias ações.

Por ser uma construção que compreende múltiplos processos em sua elaboração, a representação social, tem muitas formas de ser abordada. Para dar continuidade a esse trabalho, abordaremos o imaginário social, pois compreende

o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21)

Através das experiências o sujeito estabelece vínculos com os objetos (ou ações), reconstruindo e resignificando, conferindo valores e ideias ao representá-los. Dessa maneira caracteriza-se o processo de representação, pois essa reconstrução ocorre devido à necessidade do sujeito de trazer para o âmbito familiar aquilo que lhe é estranho, substituindo o que não conhece para aquilo que é conhecido pelo sujeito através de redes de significações internas, paradigmas. Nesse processo imprimimos impressões sobre objetos/ações, construindo uma figura representativa, que passa a simbolizar os objetos/ações em nosso interior.

Trazendo as representações sociais para o contexto da sala de aula, nos deparamos com um ambiente que além de promover a construção do conhecimento, promove também interações entre os indivíduos que pertencem a ela. Essas interações fazem com que alunos e professores, repensem suas ideias e seus próprios valores, construindo novas representações que interferem na relação entre ambos e na relação com a construção do conhecimento.

Em se tratando da construção da figura do professor por crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, temos a contribuição não só do ambiente social e da construção afetiva, mas também a questão da imaginação como uma das variáveis. Como colocou Malrieu (1967 *apud* VILLARDI, 2007, p.48), a imaginação é um ato social, uma vez que este é um processo dinâmico, onde a imagem mental de um objeto surge da repercussão que este causa na mente do sujeito e faz surgir uma série de outras imagens, utilizando-se de modelos sociais para se expressar. Para explicar como isso ocorre reportamo-nos à colocação de Villardi

Este processo ocorre da seguinte forma: a criança ao construir sua imaginação projeta nesta nova realidade formada seus próprios significados, sendo que esta realidade criada passa a interferir naquela existente. Este processo da criança fornecer significados as coisas é devido ao fato do processo de seleção e associação de impressões (VILLARDI, 2007, p.21)

Este trecho mostra que a criança, ao imaginar algo, ressignifica o real, projetando significados que são atribuídos de acordo com seus valores e interesses, vinculando a realidade significativa, permitindo, através dessas projeções, que a criança construa seu conhecimento e reflita sobre sua realidade. Assim, a criança renomeia o mundo em que vive, não limitando esse ato somente a mente, mas também em gestos, compreendendo o corpo também como uma forma de perceber o mundo. Assim o ambiente educacional propõe para a criança um ambiente de escolhas e decisões, exigindo o acolhimento das contradições e ambiguidades que existem na convivência com outros.

Pensando no relacionamento que envolve o professor e o aluno, e do aluno com seu processo de aprendizagem, pode-se dizer que os encontros emocionais envolvidos nessas situações permitem a elaboração de afetos relacionados à elas. Dessa maneira, ao se considerar a estreita relação entre a afetividade e a aprendizagem, observa-se ser de fundamental importância investigar e verificar a construção da figura do professor no imaginário infantil, partindo do ponto de vista da criança que está cursando os anos iniciais de escolarização. Essa investigação se justifica uma vez que se considera que a criança interpreta e significa o mundo, as pessoas e os acontecimentos a sua volta, e este é o ponto de partida para entender como se dá a construção das relações de afetividade da criança com a escola e

de forma mais ampla com o conhecimento. Assim, o professor como uma das figuras externas à família e de maior importância no início da infância, é quem irá disponibilizar recursos para aguçar a curiosidade da criança e com isso possibilitar a construção de conceitos, como afirma Grenee e Miller

A maneira como o processo afinal se desenvolve, e em particular a dinâmica que acaba se produzindo na interação entre o professor e o aluno, pode influir e alterar em maior ou menor medida as características de representações, suas atribuições, suas expectativas e seus interesses iniciais, modificando desse modo o sentido, a motivação e o enfoque de aprendizagem do aluno (GRENEE e MILLER, 1996 *apud* MIRAS, 2004, p. 219):

Assim, pode-se afirmar que embora a criança construa a figura de professor por meio de experiências, vivências e comportamentos de relações estabelecidas anteriormente à relação com o mesmo, “estipuladas pelas regras sociais” (VILLARDI, 2007, p.46), essa construção será reforçada ou modificada pela relação estabelecida entre a convivência cotidiana com o professor e a realidade social a qual a criança vive, “verificam-se movimentos de afeto ou frustrações no imaginário infantil” (VILLARDI, 2007, p.46), levando o aluno a construir um perfil do professor.

Este perfil do professor é construído através de “padrões relativamente congruentes entre si e se relacionam com determinadas características de personalidade, em particular o grau de flexibilidade ou de rigidez com que as pessoas valorizam e consideram as convenções e os modelos sociais” (COLL, et. al, 2004, p. 214). Os padrões se referem ao comportamento que, segundo Teves (1992), combinados com a experiência cotidiana constitui as características dos sujeitos ou do coletivo onde esse sujeito está inserido, diante de um objeto socialmente valorizado, no caso o professor. Sendo assim, segundo Coll (1996), não podemos deixar de considerar que a relação em sala de aula é como um jogo de espelhos, em que a representação que cada um dos participantes (aluno e professor) tem da visão do outro, sobre seu perfil, influencia na interpretação das atuações que se reproduz no contexto da relação educacional.

Ainda como apontado por Coll e Miras (1996) para observar a relação aluno/professor não se pode ater apenas aos comportamentos que existem nessa relação, mas observar também o contexto geral, para além da sala de aula, e para além da cognição. Os professores devem estar atentos não só àquilo que estão ensinando aos alunos, mas também ao significado afetivo que se estabelece nas interações entre ambos. Como apresenta Schiavoni (2004), ensinar significa mais do que transmitir informações e habilidades aos alunos, mas também envolve relacionamentos pessoais com cada um deles. Assim, considera-se que essa

construção feita pelo aluno, sobre a figura do professor, pode tanto contribuir quanto prejudicar a relação professor-aluno quanto o resultado do processo de aprendizagem do estudante.

1.1 Motivação

A motivação é um dos fatores para se pensar a construção da significação da figura do professor, pois os estímulos externos vindos do professor podem definir o comportamento do aluno com relação ao professor e com o processo de construção do conhecimento. Muitos estudos apontam que a motivação extrínseca está intimamente ligada aos comportamentos intrinsecamente motivados. Um exemplo dessa relação pode ser vista no caso de um aluno que faz da aprovação do professor um incentivo para seus estudos e para realizar novas descobertas e construir novos conhecimentos.

Segundo Garrido (1990 *apud* LOURENÇO, 2010, p.133), “a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que impulsiona a uma ação”. A motivação é considerada fundamental para que o aluno utilize de sua capacidade para alcançar o objetivo de aprender. “Assim, a motivação é primordial no desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total das solicitações do ambiente escolar” (LOURENÇO, 2010, p.133). Essa força faz com que o aluno se dedique e organize uma sequência de ações para alcançar um objetivo e para que não desista até este ser alcançado. Além disso, considera-se que o aluno motivado aprende melhor. Devemos sempre considerar que a motivação é o resultado da interação do indivíduo com o meio, ou seja, não é regulada apenas por fatores internos ou externos ao indivíduo, mas é fruto de uma interação entre esses dois fatores.

Existem dois tipos de orientação motivacional: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca permite ao organismo interagir satisfatoriamente com o seu meio, o que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de algumas capacidades. Determina o envolvimento na atividade por sua própria causa e finalidade, sendo a atividade um fim em si mesmo. Quando experimenta um sentimento positivo, esse ressalta o senso de eficácia, dando segurança para que o aluno realize suas atividades. Segundo Moraes (2007) a motivação intrínseca do aluno não é resultado de treino ou direcionamento externo, mas tem grande parte de sua construção influenciada pelas ações do professor. Embora considerada como sendo autônoma e de autocontrole, ou seja, independente e de domínio de si mesmo, não podemos nos esquecer de que, de modo geral, a motivação não é regulada apenas por fatores internos.

Por sua vez a motivação extrínseca extrai a força para a realização de tarefas pelo interesse de compensações externas, tendo como principal objetivo a opinião de terceiros, principalmente crianças em situação de ensino em que o principal objetivo é agradar a

professora. Na faixa etária dos 8 aos 11, que é a investigada nesta pesquisa, a professora tem papel crucial, pois a criança tem a necessidade de demonstrar suas competências e o fracasso nessas competências pode levar a criança a interiorizar um sentimento de inferioridade, gerando assim bloqueios cognitivos, descrença diante de suas capacidades e regressão de algumas atitudes. Nessa etapa do desenvolvimento, a criança necessita do apoio de motivadores externos para realizar suas atividades e construir sua motivação interna. Segundo Deci e Ryan (1985b *apud* MARTINELLI e SISTO, 2011) dependendo da qualidade da recompensa desse apoio extrínseco, esta pode incrementar e melhorar quanto diminuir e piorar o sentimento de competência do aluno e interferir sobre o interesse intrínseco.

Considera-se, portanto que, as duas orientações motivacionais são essenciais para o envolvimento do aluno na construção de um ambiente educacional motivador para sua aprendizagem, levando em consideração as necessidades sócio emocionais dos estudantes no processo. A motivação influencia tanto na aprendizagem como no desempenho do aluno em sala de aula, e o seu comprometimento diante das atividades a serem realizadas.

A motivação deverá ser tida como essencial no processo de aprendizagem, salvaguardando os casos em que se observem excesso. As motivações, tanto intrínseca quanto extrínseca, em excesso acarretam danos para os alunos, sendo importante que haja um equilíbrio entre ambas (LOURENÇO,2010, p. 138)

1.2 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD), foi concebida e proposta na década de 1970, pelos americanos Edward Deci e Richard Ryan que tinham como finalidade compreender os diversos fatores que são encontrados na construção da motivação intrínseca e extrínseca, bem como os fatores que as promovem. Contudo, segundo Engelmann (2010), a Teoria tem como objetivo principal explicar como ocorre a interação entre as chamadas tendências naturais para o crescimento, as necessidades psicológicas básicas (a necessidade de autonomia, de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos) e as condições socioculturais, auxiliando o indivíduo a construir e organizar ações autodeterminadas na realização de suas atividades.

Tem como base a abordagem sociocognitiva, que define a motivação intrínseca como base para o desenvolvimento, integridade e coesão social, estimulando o indivíduo para a escolha e realização das atividades por sua própria causa. Para seu pleno desenvolvimento, segundo essa teoria, é necessário que sejam satisfeitas algumas necessidades psicológicas essenciais e que são a base para a motivação intrínseca: de autonomia, de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos. De início a ideias de autonomia e estabelecer vínculos podem parecer opostas, porém a autonomia nessa teoria não requer que a criança esteja

desligada de um adulto, pelo contrário, a criança autônoma depende da percepção de terceiros para aprender e se desenvolver. No entanto a percepção de adultos, nessa fase, deve auxiliar a criança a construir de maneira efetiva suas competências. Com esse esclarecimento é possível afirmar, segundo Deci e Ryan (2000), que as três necessidades básicas psicológicas são interdependentes e integradas, de modo que o fortalecimento de qualquer uma das três, reforça as demais.

Para a criança em idade escolar considera-se que a relação aluno-professor é de fundamental importância para a satisfação das três necessidades psicológicas básicas. Uma delas, a competência, é a necessidade que o aluno tem de sentir capaz de realizar suas atividades de uma forma autônoma, ou seja, competente por seus próprios méritos a realizar suas atividades. E para isso tem a necessidade de ter a opinião do outro, no caso da escola, o professor, para construir seu senso de eficácia/capacidade para a realização das tarefas.

Pode-se dizer que, principalmente no início da escolarização, o professor é revestido de uma importância fundamental à medida que ele passa a assumir o papel de figura adulta de referência para a criança, além dos pais. A fase compreendida pelos primeiros anos escolares é vista como essencial na fase escolar para que a criança possa estabelecer um sentimento de capacidade, de se sentir produtiva. Assim, para que o aluno consiga se desenvolver, deve ter a curiosidade estimulada juntamente com o desejo de aprender. O professor tem o papel crucial nesse estágio, pois a necessidade que a criança tem de demonstrar suas competências, é que vai motivá-la em seu processo de aprendizagem. Para explicar melhor essa relação com o professor, nessa faixa etária, Zattoni (2011) coloca que a relação com o outro, criança-adulto, no caso da sala de aula o adulto é o professor, está focalizada com frequência nos aspectos afetivos e emocionais.

O conceito de autonomia refere-se, segundo a Teoria da Autodeterminação, ao desejo ou a vontade pessoal de organizar sua própria experiência e comportamento e integrá-los ao seu próprio eu. Assim, segundo Guimarães (2004), as pessoas são propensas a realizar as atividades por acreditarem que fazem por vontade própria, de forma autônoma. Sendo assim, um sujeito autônomo é agente e autodeterminado nas atividades que precisa desenvolver capaz de aprimorar estratégias para a realização de suas tarefas.

Contudo não é só a competência ou a autonomia que auxiliam na construção da motivação intrínseca, mas também há a necessidade da criança em estabelecer vínculo afetivo, com aquela figura significativa para seu desenvolvimento, “Conceitualmente, a necessidade de pertencer seria uma tendência para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas” (GUIMARÃES,2004,

p.146). Para se desenvolver, as pessoas têm a necessidade de se sentirem amadas e de ter contato próximo com pessoas que são significativas em seu meio, para que consiga ter uma base segura para explorar e construir o conhecimento em qualquer fase da vida. Essa segurança que a criança precisa na relação com o professor, pais e colega está ligada à autonomia, ao controle interno, ao bom relacionamento com figuras de autoridade e aos níveis de ansiedade. À medida que o aluno vê no professor uma figura de respeito, credibilidade, receptividade, acredita-se que estas condições possam contribuir de forma mais efetiva para o engajamento e persistência do aluno com o seu processo de aprendizagem. Da mesma maneira, de acordo com Guimarães (2004), se a imagem do professor construída não revela para este aluno características positivas, possivelmente as interferências nas condições realizadas pelo professor podem não atingir os resultados esperado no comportamento do aluno.

Trabalhos envolvendo a relação professor/aluno revelam que, para promover em sala de aula uma relação segura para o desenvolvimento da criança, o professor deve demonstrar interesse e disponibilidade para atendê-los. O papel do professor é de relacionar-se com o aluno de forma a zelar por eles, suprimindo suas necessidades, não desconsiderando os diversos contextos sociais de origem destes alunos, nem os fatores intrínsecos que envolvem o processo de ensino. Com isso o professor tem condições de construir e estabelecer vínculos positivos com seus alunos e promover a dedicação desses para aprendizagem além de permitir a satisfação de suas necessidades psicológicas.

Guimarães e Boruchovitch (2004), apontam que o estilo motivacional do professor está presente na forma como ele trabalha com as crianças em sala de aula. Esta forma de trabalhar está vinculada à personalidade do professor, tendo influências sócio contextuais como, por exemplo, “o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros” (Guimarães,2004,p.147). Estudos desenvolvidos sobre esse tema, consideram que há dois estilos motivacionais, propostos de início por Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), que vão desde os professores altamente controladores, até os que promovem a autonomia de seus alunos. Aqui daremos enfoque para aquele que promove a autonomia de seus alunos. Contudo é importante destacar que a relação entre aluno e professor é influenciada não só pelas concepções presentes no estilo motivacional do professor, mas também é influenciada pela percepção que o professor tem da dedicação do aluno nas atividades realizadas em sala de aula.

O estilo motivacional desse professor se dá de maneira a nutrir as necessidades básicas psicológicas de autodeterminação, competência e segurança de seus alunos. Para que isso aconteça, o professor deve oportunizar que a criança faça escolhas e dar feedbacks que sejam significativos para eles, fortalecendo a autonomia e a autorregulação, levando eles a valorizarem a educação, através de tomadas de decisões sobre suas estratégias de aprendizagem. É importante que as opções dadas para as crianças, sejam referentes à educação e a meta de aprendizagem estabelecida para cada criança.

A orientação do professor deve auxiliar evidenciar e objetivar situações para que a criança faça escolhas seguras e de forma autônoma. “A necessidade de competência pode ser nutrida por meio de apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 149). O aluno ao perceber que dominou o desafio e conseguiu realizar a atividade de forma completa e competente, culmina em emoções positivas, desenvolvendo o senso de eficácia. Assim um dos fatores decisivos para a aceitação do aluno sobre as expectativas do professor diante de suas competências, está estreitamente relacionado ao conceito que o próprio aluno tem de si mesmo e de sua capacidade.

CAPÍTULO 2: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Alguns estudos realizados referentes aos temas abordados nessa pesquisa, representação social e motivação escolar, são referidos a seguir.

As pesquisas na área da representação social investigam o papel do professor no processo de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental, verificando como a subjetividade presente na construção do papel do professor, influencia durante o processo de aprendizagem e na aquisição do conhecimento, explicando situações de sucesso ou fracasso escolar.

Oliveira e Alves (2005) analisaram em pesquisa, o papel do professor no processo de incentivo e a manutenção desse incentivo no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. O referencial teórico do estudo considera que o desenvolvimento humano ocorre através da interação social mediada entre o indivíduo e o ambiente, os parâmetros históricos e culturais presentes no ambiente social agem de maneira a construir a subjetividade do indivíduo. A pesquisa foi realizada com cinco professoras do Ensino Fundamental, as quais responderam a uma entrevista semiestruturada, com temas que versavam sobre a formação de professores, concepção sobre “bons ou maus alunos” e a definição sobre estimulação e motivação. Os resultados foram analisados sobre a perspectiva qualitativa-descritiva, que permitiu obter dados sobre as concepções de bom aluno, levando em consideração aspectos da cultura escolar, e a participação efetiva dos alunos no ambiente escolar. Quanto à questão da docência, há satisfação quanto à escolha da profissão, porém também foram destacados pontos como a má remuneração e a desvalorização da profissão. Quanto à questão da definição conceitual de motivação e estimulação, não se obteve uma descrição clara para definir esses conceitos. Ao final das análises, os pesquisadores, concluíram a necessidade de formar docentes que sejam mediadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, evitando a desmotivação, fracasso escolar e evasão. Assim, embora seja um estudo realizado com professores, mostra que o entendimento do professor sobre motivação, e as concepções sobre o fazer de seus alunos influencia em suas intervenções em sala de aula.

Escalante (2006), em sua dissertação, fundamentada pela Teoria da Representação Social (TRS), objetivou investigar como os alunos representam a figura do professor de Espanhol e também dos professores de modo geral, relacionando essa influência a fatores como gênero, idade, aparência física, atitude, forma de expressão e metodologia, na relação aluno-professor. A pesquisa foi realizada com alunos de 5ª e 8ª série do ensino fundamental e com alunos do 3º

ano do ensino médio. Através da análise dos dados constatou-se que os alunos possuem certas representações sobre o ser e fazer dos professores, que influenciam na aproximação ou afastamento do professor e maior ou menor motivação na realização das atividades escolares propostas dentro da sala de aula.

O mesmo pode-se concluir na pesquisa realizada por Tacca e Branco (2008), que utiliza a abordagem sociocultural construtivista para analisar o fracasso escolar. Para isso, os autores, consideram a necessidade de atrelar ao tema variáveis importantes como as dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e também as que envolvem a relação aluno-professor. A pesquisa qualitativa foi realizada em cinco etapas, mas o artigo lido faz um recorte e apresenta uma das cinco etapas. Nesta etapa, os pesquisadores acompanham o cotidiano de duas turmas do ensino fundamental, uma com 23 alunos e outra com 33 alunos. Essa etapa foi realizada em três sessões de observação, com o objetivo observar as interações que ocorrem em sala de aula, da professora com os alunos e dos alunos trabalhando entre si, sobre a supervisão da professora, durante a realização de atividades. Analisando os resultados, os autores concluem que o saber em si mesmo é uma relação, sendo importante compreender que o professor tem papel fundamental de promover a confiança do aluno, estimulando suas descobertas e interesse para a construção do conhecimento.

As pesquisas na área da motivação escolar apresentam: a razão dos alunos para aprender, ou seja, a causa da motivação para a aprendizagem ter maior influência de fatores internos ou externos; perspectiva de professores do Ensino Fundamental sobre motivação escolar; a qualidade da motivação escolar; e a relação do desempenho escolar com a motivação.

O estudo de Chandler e Connell (1987) investiga as distinções que as crianças fizeram entre as orientações motivacionais extrínseca, intrínseca e internalizada, dentro de um contexto proposto pela pesquisa. Essa investigação deu-se através de entrevistas abertas realizadas com 121 crianças, com idade entre 5 e 13 anos, que respondiam questões sobre a motivação para realizar comportamentos que gostavam ou não gostavam. As razões encontradas para as respostas foram analisadas pelas diferenças de idade e pela diferença na frequência das categorias para os dois comportamentos. Os resultados mostram que os comportamentos que as crianças gostavam são intrinsecamente motivados independente da faixa etária. Já no caso dos comportamentos que não gostavam, observou-se uma diferença na orientação motivacional de acordo com a faixa etária. As crianças mais jovens atribuem, com maior frequência, o motivo dos comportamentos que não gostam a fatores externos, já as crianças mais velhas atribuem, com maior frequência, a motivos internos. O estudo conclui

por fim, que as motivações intrínseca e internalizada são dois conceitos de motivação distintos, tendo diferentes fontes e por isso devem ser estudados separadamente nas pesquisas sobre o desenvolvimento motivacional infantil.

A pesquisa realizada por Neves e Boruchovitch (2007) descreve a construção de uma escala para avaliar a motivação escolar dos alunos do ensino fundamental. A escala foi construída em duas etapas, participaram o total de 771 alunos de 2^a a 8^a séries do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Campinas. Na primeira etapa participaram 310 alunos que responderam questões relacionadas a 12 pranchas com histórias e ilustrações: 5 pranchas relacionadas a motivação intrínseca, 5 relacionadas a motivação extrínseca e 2 relacionadas a motivação no contexto da progressão continuada. As repostas obtidas nessa primeira etapa foram agrupadas em 14 categorias. A segunda etapa foi realizada com 12 alunos e tem como objetivo avaliar a orientação motivacional dos participantes. A escala é composta por 34 itens que tem como alternativas de resposta: sempre, às vezes e nunca. Foi avaliada a consistência interna do instrumento através do alpha de Cronbach que foi de 0,80 e, também, a variância do instrumento através da análise fatorial exploratória dos dois fatores: Motivação Intrínseca (MI), que foi de 17,68% e Motivação Extrínseca, que foi de 12,71%. Por fim é discutida a viabilidade de se utilizar a Escala, para avaliar a orientação motivacional dos alunos.

Na pesquisa de 2009, Martinelli e Genari tiveram como objetivo averiguar a relação que existe entre o desempenho escolar de 150 alunos, com idade entre 9 e 12 anos que cursavam o ensino fundamental (3^a e 4^a séries) e suas orientações motivacionais para aprender. O fracasso escolar encontra-se ancorado em algumas inter-relações: familiares, características do professor, escolares e sociais. As inter-relações influenciam positiva ou negativamente no desempenho escolar do aluno e em sua motivação para aprender. Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, a prova SARESP e a Escala de Motivação Escolar Intrínseca e Extrínseca para estudantes do ensino fundamental (Martinelli & Manzini, 2005). O SARESP é uma prova elaborada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicada nos alunos que cursam o ensino fundamental em escolas públicas na rede Estadual de Ensino. Tem como objetivo a medição do desempenho dos alunos em leitura. É composta por 30 questões objetivas, de modo que estão dispostas dentre os diferentes gêneros textuais como jornalístico, escolar e publicitário, tendo 4 alternativas cada uma. O segundo material, construído por Martinelli & Manzini (2005), foi construído com 52 frases, escolhidas entre Motivação Intrínseca (MI) e Motivação Extrínseca (ME), e

categorizadas. A motivação extrínseca apresentou correlação significativa e negativa com o desempenho escolar, tanto nos alunos da 3ª série como com os alunos da 4ª série, de maneira que quanto menor o desempenho escolar maior a motivação extrínseca. Já os resultados da motivação intrínseca variaram de acordo com as séries. Nos alunos da 3ª série os dados da motivação intrínseca não tiveram correlação significativa com os dados do desempenho escolar. No caso dos alunos da 4ª série a motivação intrínseca apresentou correlação significativa e positiva com o desempenho escolar, de modo que quanto maior o desempenho escolar maior a motivação intrínseca dos alunos.

A pesquisa de Martinelli e Sisto (2010) propôs investigar as orientações motivacionais de alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Para isso os alunos responderam a Escala para Avaliação da Motivação Escolar (EAME-IJ), construída para avaliar 5 dimensões referentes as orientações motivacionais, de acordo com a teoria da autodeterminação, que são: autodeterminação, competência, envolvimento na tarefa, curiosidade e interesse. Os dados foram analisados através da prova de análise de variância, e revelou existir diferenças significativas entre as séries, tanto na questão da motivação intrínseca, como na extrínseca e também na motivação geral. Os alunos do terceiro ano se destacaram em ambas as análises, pois, apresentam tanto a motivação intrínseca como a extrínseca mais elevada que os alunos do quarto e quinto ano. Os dados mostram diminuição gradual entre as motivações intrínsecas e extrínsecas de acordo com o avanço das séries.

Paiva e Boruchovitch (2010) tiveram como objetivo da pesquisa apurar as orientações motivacionais no contexto das crenças educacionais e desempenho escolar. A pesquisa reforça a necessidade presente em alguns estudos (GUIMARÃES, 2004; RYAN & DECI, 2000), de que as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas devem coexistir, reforçando as crenças educacionais e a motivação intrínseca de seus alunos no processo de aprendizagem com o objetivo de melhorar o desempenho escolar. A pesquisa foi realizada com 120 alunos repetentes, metade cursava a terceira série e a outra metade a quinta série do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado de São Paulo. Foram utilizados dois materiais para a obtenção dos dados. Para obter os dados da motivação escolar foi utilizada a *Entrevista Estruturada de Crenças Educacionais e Orientações Motivacionais do Aluno – ECO-A*, Boruchovitch e Martini (2005). O material possui trinta e quatro questões, vinte e três delas com o objetivo de obter informações referentes a crenças educacionais, e onze com o objetivo de obter informações referentes à orientação motivacional dos alunos. Para obter os dados do desempenho escolar dos alunos foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar de

Stein (TDE), o teste é composto por três subtestes na forma de escalas que tem como objetivo avaliar a escrita aritmética e leitura de alunos da primeira a sexta série do Ensino Fundamental. O teste TDE foi analisado de acordo com as instruções presente no manual de avaliação do instrumento. Já as respostas obtidas através do ECO-A e do TDE foram analisadas de duas maneiras, a primeira estatística descritiva (frequência e porcentagem) e também de maneira inferencial (Teste Qui-Quadrado). Os resultados obtidos revelam a predominância da orientação motivacional intrínseca nos alunos e a crença positiva quanto à motivação e ao desempenho escolar.

A pesquisa de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) teve como objetivo avaliar a qualidade da motivação escolar de 1376 alunos do ensino fundamental, sendo 715 alunos de escolas públicas e 661 alunos de escolas particulares do Paraná, com idade média de 11,2 anos. A falta de motivação para aprender reflete no baixo desempenho escolar dos alunos, e no pouco ou nenhum investimento do aluno em seu processo de aprendizagem. Para explicar essa correlação entre esses fatores no processo de aprendizagem, a pesquisa utilizou da teoria da autodeterminação, que apresenta existir cinco tipos de motivação: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, introjetada, identificada e motivação intrínseca. Baseado no conceito desses cinco tipos de motivação, presentes na teoria da autodeterminação foi construída a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), que foi utilizada por esta pesquisa para a coleta de dados. Os resultados da aplicação do instrumento mostram que os alunos da rede privada se sentem mais desmotivados em relação aos alunos da rede pública. Já na questão da motivação extrínseca por regulação externa os alunos da rede privada se sentiram mais motivados extrinsecamente por regulação introjetada. Os alunos da rede pública se sentem mais motivados extrinsecamente pela regulação identificada que os alunos da rede privada. A motivação intrínseca foi observada mais positivamente nos alunos da rede pública que nos da rede privada.

Uma perspectiva interessante sobre o assunto foi obtida na pesquisa realizada por Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013), pois esta foi realizada com professores chilenos e brasileiros e teve como objetivo averiguar a forma como esses professores percebem os comportamentos motivado e desmotivado de seus alunos para aprender. No início do estudo os autores expõem o papel do professor no processo de aprendizagem, o que é de fundamental importância, pois o professor exerce papel determinante na criatividade, desenvolvimento da autonomia e na criação das condições necessária para que a criança tenha sucesso em seu aprendizado. Com isso a pesquisa aponta que impacto gerado pelas intervenções durante esse

processo tem como ponto principal a percepção do professor sobre o comportamento de seus alunos de modo a classificá-los em motivados ou desmotivados. O estudo foi realizado com 16 professores do ensino fundamental, dentre eles 7 brasileiros e 9 chilenos. O material utilizado na coleta de dados foi a entrevista, que tinha duas questões, uma fechada e outra aberta. Na questão fechada o professor elegia um aluno e tinha que dizer se ele era motivado ou desmotivado para aprender. Na questão aberta expõem quais são os comportamentos desses alunos eleitos que justificam essa crença. Os resultados foram analisados através do método de análise de conteúdo e revelaram não existir diferença na forma como os professores chilenos e brasileiros percebem os comportamentos motivados e desmotivados de seus alunos.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivos:

- Verificar qual é a representação de figura de professor que tem os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental;
- Analisar a motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes;
- Investigar se há relação entre as representações infantis de professor e a motivação escolar dos estudantes.

CAPÍTULO 4: MÉTODO

4.1 Caracterização dos participantes

Participaram desse estudo 70 estudantes, de ambos os sexos e com idades entre 8 e 11 anos. Desses 70 alunos, 19 alunos são da Escola 1 (sendo 11 meninas e 8 meninos) e 51 alunos são Escola 2 (sendo 28 meninas e 23 meninos) que cursam entre o 4^o e 6^o ano do Ensino Fundamental no ano de 2013.

4.2 Caracterização das Escolas

Escola 1

É uma escola localizada em um bairro da Região Sul da cidade de Campinas, com residências e comércio no entorno. Atende a crianças de bairros mais afastados, em três períodos: manhã, tarde e noite. No período da manhã funciona o Ensino Médio (do 1^o ao 3^o ano), e no período da tarde, o Ensino Fundamental (5^a a 8^a série). Também atende adultos no período da noite com o curso supletivo. A escola ainda está no processo de transição entre série e ano, portanto, ainda tem algumas turmas que utilizam a denominação série e outras já utilizam a denominação ano. A escola foi recém-adaptada e tem infraestrutura de modo a facilitar a locomoção e atendimento de alunos com deficiência física.

No contato inicial feito com a Escola, a Diretora solicitou que o projeto fosse apresentado para a Coordenadora Pedagógica, responsável pelo Ensino Fundamental. A conversa com a Coordenadora Pedagógica foi produtiva, ela se interessou pela pesquisa e foi muito solícita durante o período da realização coleta de dados.

Na primeira semana de coleta de dados houve uma mudança na dinâmica de funcionamento das aulas. A escola adotou o esquema que é chamado de sala ambiente, onde cada disciplina tem sua sala, e são as crianças que tem que se locomover até a sala e não mais os professores.

Nessa escola, foram obtidos o total de 19 autorizações mediante a assinatura pelos responsáveis dos alunos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, autorizando a participação. Dessas 19 crianças: 4 crianças do 6^o ano A; 1 criança do 6^a ano B; 5 crianças do 6^o ano C; 2 crianças da 6^a série A; 7 crianças da 6^a série B.

A coleta de dados nessa escola teve duração de seis dias, sempre no período da tarde, período em que estudam as crianças de 5^a a 8^a séries.

Nesta escola a aplicação da Escala de Avaliação da Motivação foi realizada em uma sala com todas as crianças. Já a parte das entrevistas, foi realizada no início, em uma das salas

de aula que não estava sendo utilizada no dia. A partir da segunda semana, passaram a ser realizadas na sala da Coordenação Pedagógica. A sala é dividida em dois ambientes, um onde fica a mesa e o computador que é utilizado pela Coordenadora Pedagógica, e no outro ambiente fica uma mesa de reunião, onde foi possível serem realizadas as entrevistas.

Escola 2

Essa Escola está localizada no centro da Cidade de Campinas, e tem casas de comércio como o ponto forte de seu entorno. Atende um público bem diversificado, pois recebe alunos vindos de várias regiões de Campinas.

O prédio da Escola tem 110 anos e foi tombado pelos Conselhos Estadual e Municipal de Defesa do Patrimônio Cultural e Histórico. Recentemente, após manifestação de alguns alunos em uma rede social, a escola recebeu uma verba para a manutenção e preservação do prédio, vinda da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O prédio ocupa uma área bem grande, dividido em três andares, dois pátios e duas quadras de esportes. A Escola funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. De manhã atende ao Ensino Médio, à tarde ao Ensino Fundamental e a noite o Curso Supletivo.

O primeiro contato com a escola foi feito diretamente com a Coordenadora do Ensino Fundamental, a quem o projeto foi apresentado. Houve interesse pelo trabalho, e já de início me foi designado quais seriam as salas autorizadas para a pesquisa. Após esse primeiro contato, foi realizada a distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento nas salas. Dos termos distribuídos, 51 retornaram autorizando a participação do aluno na pesquisa. Dessas 51 crianças: 21 crianças são do 4º ano A; 9 crianças são do 4º ano B (Recuperação Intensiva); 7 crianças são do 5º ano A; 5 crianças são do 5º ano C (Recuperação Intensiva); 9 crianças do 6º ano B.

Nesta Escola tanto a aplicação da Escala de Avaliação da Motivação, quanto a aplicação das entrevistas foram realizadas nas salas que no período da manhã funcionam o Ensino Médio, mas que no período da tarde ficam vagas. Essas salas estão localizadas no subsolo da Escola.

4.3 Instrumentos de avaliação e procedimentos de aplicação

Escala para a avaliação da motivação escolar (EAME- IJ- Martinelli e Sisto, 2010).

A escala para a avaliação da motivação escolar (EAME- IJ) é composta por 20 itens, sendo estruturada por dois fatores: a motivação intrínseca (10 itens). Ex: “”Eu me esforço na

escola porque gosto de estudar”; e motivação extrínseca (10 itens). Ex: “Eu vou à escola porque meus pais me obrigam”. A escala tem como objetivo, considerando as dimensões avaliadas, quantificar o grau de motivação intrínseca e extrínseca de cada aluno. Além de medir esses dois fatores permite também obter uma medida geral de motivação. Cada item da escala apresenta três possibilidades resposta; sempre, às vezes e nunca as quais são atribuídas, respectivamente, pontuações 2, 1 e zero. Quanto maior a pontuação obtida na escala maior é a motivação intrínseca ou extrínseca do aluno. Além desses dois fatores, a escala também permite obter uma medida geral de motivação. A escala responde por 43,86% de variância. O coeficiente de precisão dos escores extraído por meio do Alfa de Cronbach foi de 0,84 para a motivação intrínseca e 0,91 para a motivação extrínseca. O alfa total da escala foi de 0,848.

A aplicação desse instrumento foi realizada com um grupo de no máximo 20 alunos por vez. A pesquisadora entregava a folha do questionário e fazia a leitura, com o acompanhamento dos alunos, de item por item. A aplicação da Escala para avaliação da motivação escolar (EAME- IJ)-, durou em média 20 minutos.

Entrevista

Além do estudo da literatura da área foram realizadas entrevistas com 9 crianças e que auxiliaram na construção do material final para a entrevista.

A coleta de dados da entrevista foi realizada individualmente com cada criança. Antes de iniciar a entrevista foi esclarecido à criança o que seria feito. Após esse contato inicial deu-se início a entrevista. A entrevista é composta por 17 perguntas, todas relacionadas à figura do professor e sua aplicação teve duração aproximada de 20 minutos com cada criança (Anexo 1).

4.4 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Estaduais da cidade de Campinas. Uma localizada na Região Sul da cidade (1), e outra localizada no centro da cidade (2). A coleta de dados foi dividida em dois momentos: num primeiro momento todos os participantes responderam a uma Escala para a avaliação da motivação escolar (EAME- IJ) e num segundo momento foi realizada a entrevista (descrita anteriormente). Só participaram da pesquisa os alunos cujos pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. A escala de motivação escolar foi analisada quantitativamente enquanto os dados da entrevista foram analisados quantitativa e qualitativamente. A análise dos dados da motivação escolar foi realizada pelo Programa SPSS, que é um programa que realiza testes estatísticos correlacionando dados obtidos.

Diante dessa análise foram obtidas duas tabelas. Na primeira tabela foi correlacionada as variáveis referente à apreensão das orientações motivacionais escolares dos estudantes investigados. Foram obtidos dados referentes a pontuação total, média, mínima e máxima referente a motivação intrínseca e extrínseca.

Na segunda tabela foi correlacionado o total da motivação intrínseca, extrínseca e total, para verificar se existe variação estatística significativa dessas variáveis entre os sexos (feminino e masculino).

Para a segunda análise foi utilizado o procedimento de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2004). Este procedimento divide-se em três fases, denominadas pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise procede-se fazer uma leitura flutuante e estabelecendo os procedimentos de análise. A segunda fase consiste na codificação, categorização e quantificação das informações coletadas. O tratamento dos resultados é a terceira e última fase desse processo e implica na inferência e interpretação dos conteúdos já categorizados, buscando, em nosso caso específico, as percepções dos alunos entrevistados sobre a figura do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Foi realizada uma terceira análise, a partir do teste de Mann-Whitney, que testa a igualdade de medianas de dois grupos, comparando tendências de tamanhos diferentes. Este teste, portanto, foi utilizado nessa pesquisa para testar a relação entre os resultados referentes à motivação e as respostas obtidas na questão 14 da entrevista.

4.6 Categorias

Partindo das escolhas das figuras feitas pelas crianças, na questão 7, e das justificativas dadas por elas, para a referida escolha, pode-se categorizar as respostas de acordo com os motivos ou adjetivos que foram apontados pelas crianças. As categorias elencadas encontram-se descritas a seguir:

Características afetivas positivas: nessa categoria foram elencados os motivos ou os adjetivos que tem uma conotação positiva e por isso refletem um sentimento de prazer, entusiasmo, bem estar e afinidade por parte da criança diante daquela figura escolhida.

Características afetivas negativas: nessa categoria foram elencados os motivos identificados como negativos por incluírem estados de humor aversivos como de raiva, medo, desgosto e que traduzem um estado de insatisfação ou de afastamento por parte da criança.

Comportamento em relação ao outro: nessa categoria foram elencados adjetivos e frases que caracterizam a atitude do professor em relação ao outro.

Outros: são características ou frases citadas pelos alunos para a escolha daquela figura, mas que destoam das outras respostas apresentadas e por isso não puderam ser contempladas nas categorias propostas. Em alguns casos os participantes apenas se detiveram a descrever o que estavam observando na figura.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Os resultados estão organizados em 02 blocos de dados. No primeiro encontram-se as análises descritivas do instrumento de autorrelato de motivação escolar. Além disso, apresentam-se os dados que tratam dos aspectos relativos ao professor, tais como visto pelos participantes do estudo. No segundo bloco são apresentadas algumas relações entre as variáveis desse estudo.

Motivação escolar

Encontram-se discriminados na tabela 1 os resultados referentes à percepção das orientações motivacionais escolares dos estudantes investigados.

Tabela 1: Média, pontuação mínima e máxima da motivação intrínseca, extrínseca e motivação total.

Variável	N	Média	Dp	Pontuação mínima	Pontuação máxima
MI	70	17,14	3,1	6	20
ME	70	9,13	5,3	1	20
MT	70	26,27	6,2	14	40

A possibilidade de pontuação na escala de Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca eram de 20 pontos se o participante respondesse sempre para todas as questões ou 0 se respondesse nunca. Na amostra investigada a pontuação variou de 6 a 20 pontos e teve 17,14 pontos, como média da Motivação Intrínseca (MI). Observando esse dado concluímos que a média de pontos da MI ultrapassou a metade da pontuação possível nesta escala. Nota-se também que houve participante que respondeu a alternativa sempre (2 pontos) para todos os itens da MI, elevando a média obtida nessa variável. Analisando a Motivação Extrínseca (ME), teve como pontuação mínima 1 ponto, o que significa que houve participante que respondeu “nunca” para quase todas as questões referentes a esta variável. Já a pontuação média da Motivação Total (MT) ultrapassou a metade da pontuação possível nessa variável, devido à elevada média da pontuação da MI.

Análises referentes às diferenças entre os sexos, no que diz respeito à autopercepção de motivação, encontram-se discriminadas na tabela 2.

Tabela 2: Tabela de comparação sexo/variáveis de motivação

	Sexo	N	Média	Dp	F	P
MItotal	1	31	16,77	3,334	0,724	0,382
	2	39	17,44	2,945		
MEtotal	1	31	9,65	5,076	0,504	0,478
	2	39	8,72	5,638		
MOtotal	1	31	26,42	6,212	0,015	0,861
	2	39	26,15	6,348		

sexo 1- masculino 2- feminino

Considerou-se para essa análise o valor de significância de $p < 0,05$. Utilizando o teste *t* de Student para investigar se existiam diferenças entre os sexos em relação à motivação, verificou-se que os participantes do sexo feminino e masculino não apresentaram diferenças estatisticamente significantes no que diz respeito a MI, ME e MT. Apesar de não haver diferenças estatisticamente significantes pode-se verificar que as meninas tiveram maior a média da MI enquanto os alunos do sexo masculino tiveram maior a média da ME.

Resultados da entrevista

Foi proposto nesse estudo uma entrevista estruturada que tinha por finalidade obter as impressões das crianças sobre seus professores. As respostas dos participantes foram categorizadas e serão apresentadas a seguir.

As tabelas a seguir apresentam característica elencadas pelos alunos referente às figuras escolhidas pelos estudantes e que foram apresentadas na questão 9 da entrevista. As características foram analisadas e distribuídas em 4 categorias: características afetivas positivas, características afetivas negativas, comportamento em relação ao outro e outros.

É importante destacar que das 10 figuras apresentadas, apenas a figura 2 não foi escolhida, nenhuma vez, por nenhum dos participantes.



Tabela 3-Dados descritivos das categorias referentes à figura 1

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total das categorias
Característica afetivas positivas	Calmo	01	7,7%	01	7,7%
Características afetivas negativas	Rígido	01	7,7%	07	53,85%
	bravo	03	23,07%		
	nervosa	02	15,38%		
	raiva	01	7,7%		
Comportamento em relação ao outro	Gritando	02	15,38%	05	38,48%
	brigando	01	7,7%		
	explicando	01	7,7%		
	falando baixo	01	7,7%		

Observa-se que, na escolha dessa figura, os estudantes destacaram características afetivas negativas (53,85%), mostrando que a maior parte da escolha feita pelos alunos foi motivada por identificarem características de insatisfação ou rigidez por parte da figura de professor representada nessa figura. Bravo (23,07%) foi a característica citada com maior frequência pelos alunos.

A categoria comportamento em relação ao outro é representada por palavras que caracterizam as ações do professor, e foi a segunda categoria com maior frequência (38,45%). Nesta categoria destacaram-se aspectos negativos da conduta do professor.



Tabela 4- Dados descritivos das categorias referentes à figura 3

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total das categorias
Características afetivas negativas	Brava	02	20%	07	70%
	raiva	01	10%		
	nervosa	01	10%		
	impaciente	03	30%		
Comportamento em relação ao outro	gritando	01	10%	01	10%
Outros	estado de choque	01	10%	02	20%

	jogando as coisas pro alto	01	10%		
--	----------------------------	----	-----	--	--

Observa-se pelos dados apresentados nessa tabela que, as escolhas feitas pelos estudantes foram justificadas por identificarem na figura características afetivas negativas (70%), com mais da metade da frequência das escolhas, mostrando que a escolha da figura foi motivada por características de insatisfação e raiva. A palavra que melhor caracteriza a figura, segundo os alunos, é impaciente (30%). Observa-se também que, todas as características, independente da categoria, utilizam de palavras negativas para descrever esta figura.



Tabela 5-Dados descritivos das categorias referentes à figura 4

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total das categorias
Características afetivas positivas	Calma	01	50%	01	50%
Comportamento em relação ao outro	observando	01	50%	01	50%

Os dados da tabela 5 referem-se à escolha da figura 4 e revelam que a figura foi pouco escolhida, sendo representada por uma característica afetiva positiva, calma (50%), e outra descritiva, relativa ao comportamento em relação ao outro, observando (50%).



Tabela 6- Dados descritivos das categorias referentes à figura 5

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total das categorias
Características afetivas positivas	Feliz	03	21,48%	04	28,62%
	legal	01	7,14%		
Características afetivas negativas	Brava	01	7,14%	02	14,28%
	Nervosa	01	7,14%		
Comportamento em relação ao outro	Gritando	01	7,14%	06	42,9%
	ensinando	05	35,71%		
Outros	professora mostrando o desenho	01	7,14%	02	14,28%
	gosta de explicar	01	7,14%		

Observamos na tabela 6, que a categoria que obteve maior frequência de características foi a do Comportamento em relação ao outro (42,85%), mostrando que a

escolha por essa figura foi motivada, em grande parte, por palavras que caracterizam a ação da professora em relação ao aluno. A característica citada com maior frequência pelos alunos para descrever a figura foi ensinando (35,71%).

Interessante também observar que duas categorias tiveram a mesma frequência de escolha: Características afetivas negativas (14,28%) e Outros (14,28%), e que embora tenham a mesma frequência de escolha, as palavras e frases que compõem as duas categorias são diferentes. Em uma encontramos motivos identificados como negativos que traduzem uma insatisfação com a figura representada, e na outra encontramos motivos que descrevem a ação da figura de modo positivo. Importante ressaltar que a figura 5 foi a mais escolhida entre os meninos.



Tabela 7-Dados descritivos das categorias referentes à figura 6

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total das categorias
Características afetivas positivas	Legal	01	11,11%	04	44,44%
	alegre	01	11,11%		
	carinhosa	01	11,11%		
	calma	01	11,11%		
Comportamento em relação ao outro	Amigável	01	11,11%	02	22,22%
	ajudando	01	11,11%		
Outros	dando atenção para os alunos	01	11,11%	03	33,33%
	parece que a professora gosta dos alunos	01	11,11%		
	alunos gostam da professora de matemática	01	11,11%		

Os dados relativos a escolha da figura 6 revelaram que a categoria que obteve maior frequência de características foi a de Características afetivas positivas (44,44%), mostrando que a maior parte da escolha feita pelos alunos, foi motivada por identificarem características de bem-estar na figura de professor representada nessa figura. Destaca-se também que todas as características, independente da categoria, utilizam de palavras positivas para descrever esta figura e tiveram a mesma frequência de escolha (11,11%).



Tabela 8- Dados descritivos das categorias referentes à figura 7

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total da categoria
Outros	nessa figura o aluno não faz a lição. A professora ficou esperando o aluno fazer e pedir ajuda. Ele não pediu	01	100%	01	100%

Essa figura foi escolhida por um aluno que, se detém a caracterizar a figura descrevendo uma situação por ele imaginada.



Tabela 9- Dados descritivos das categorias referentes à figura 8

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total da categoria
Características afetivas positivas	Legal	04	13,33%	15	50,00%
	delicada	01	3,33%		
	alegre	01	3,33%		
	boa	01	3,33%		
	calma	07	23,33%		
	paciente	01	3,33%		
Características afetivas negativas	agressiva	01	3,33%	01	3,33%
Comportamento em relação ao outro	Explicando ajuda	07	23,33%	11	36,65%
		01	3,33%		
	incentiva os alunos a aprender	01	3,33%		
	fazendo as atividades com os alunos	01	3,33%		
	atenção	01	3,33%		
Outros	"boa forma"	01	3,33%	03	10,00%
	gostou das	01	3,33%		

	contas na lousa				
	semelhança da figura com a situação em sala de aula	01	3,33%		

Na escolha da figura 8, cujos dados encontram-se na tabela 9, destacou-se a categoria de Características afetivas positivas (50,00%). Duas características se destacam por terem sido escolhidas com a mesma frequência: calma (23,33%) e explicando (23,33%). Observamos que quase todas as demais características (exceto legal que obteve 13,33% de frequência), tiveram a mesma frequência de escolha de 3,33%. Importante ressaltar que essa figura foi a mais escolhida entre as meninas, e a mais escolhida de modo geral pelos alunos.



Tabela 10- Dados descritivos das categorias referentes à figura 9

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total da categoria
Características afetivas positivas	Alegre	01	5%	07	35,00%
	calma	03	15%		
	legal	01	5%		
	bem-humorada	01	5%		
	paciência	01	5%		
Comportamento em relação ao outro	Explicando	04	20%	08	40,00%
	ensina	02	10%		
	dá atenção	01	5%		
	sorrindo	01	5%		
Outros	porque mostra como os professores deveriam ensinar	01	5%	05	25,00%
	porque 'tô' vendo os alunos prestarem atenção no que a professora está explicando	01	5%		
	fazendo gestos	01	5%		
	jeito de olhar	01	5%		
	jeito de falar	01	5%		

A tabela acima é referente às escolhas da figura 9, observa-se que a categoria escolhida com maior frequência pelos alunos foi comportamento em relação ao outro (40,00%), mostrando que a característica mais citada foi explicando (20,00%).



Tabela 11- Dados descritivos das categorias referentes à figura 10

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial da categoria	Total	Porcentagem total da categoria
Características afetivas positivas	boazinha	01	2,94%	11	32,35%
	calma	04	11,76%		
	alegre	01	2,94%		
	educada	01	2,94%		
	carinhosa	01	2,94%		
	paciência	03	8,83%		
Comportamento em relação ao outro	ajuda	06	17,64%	18	52,93%
	dá atenção	04	11,76%		
	ensinando	04	11,76%		
	explica	03	8,83%		
	sorrindo	01	2,94%		
	Outros	Semelhança com o que acontece em sala de aula	01		
‘porque minha professora é igual a ela’		01	2,94%		
Professora tá gostando do que tá fazendo		01	2,94%		
explica devagarzinho		01	2,94%		
explica igual para todos os alunos		01	2,94%		

Os resultados apresentados na tabela 11 destacam a categoria Comportamento em relação ao outro como a de maior frequência (61,76%), mostrando que a maior parte das escolhas feitas pelos alunos foram expressas por palavras que caracterizam a ação do professor. A característica citada com maior frequência pelos alunos, para descrever essa figura, foi ajuda (17,64%).

É importante destacar que dois alunos identificaram na figura de professor e a situação representadas na figura, uma semelhança com o que acontece em sala de aula, e com sua professora. Uma das respostas foi “semelhança com o que acontece em sala de aula” e na outra “porque minha professora é igual a ela”.



Tabela 8- Dados descritivos das categorias referentes à figura 7

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total da categoria
Outros	nessa figura o aluno não faz a lição. A professora ficou esperando o aluno fazer e pedir ajuda. Ele não pediu	01	100%	01	100%

Essa figura foi escolhida por um aluno que, se detém a caracterizar a figura descrevendo uma situação por ele imaginada.



Tabela 9- Dados descritivos das categorias referentes à figura 8

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total da categoria
Características afetivas positivas	Legal	04	13,33%	15	50,00%
	delicada	01	3,33%		
	alegre	01	3,33%		
	boa	01	3,33%		
	calma	07	23,33%		
	paciente	01	3,33%		
Características afetivas negativas	agressiva	01	3,33%	01	3,33%
Comportamento em relação ao outro	Explicando ajuda	07	23,33%	11	36,65%
		01	3,33%		
	incentiva os alunos a aprender	01	3,33%		
	fazendo as atividades com os alunos	01	3,33%		
	atenção				

		01	3,33%		
Outros	"boa forma"	01	3,33%	03	10,00%
	gostou das contas na lousa	01	3,33%		
	semelhança da figura com a situação em sala de aula	01	3,33%		

Na escolha da figura 8, cujos dados encontram-se na tabela 9, destacou-se a categoria de Características afetivas positivas (50,00%). Duas características se destacam por terem sido escolhidas com a mesma frequência: calma (23,33%) e explicando (23,33%). Observamos que quase todas as demais características (exceto legal que obteve 13,33% de frequência), tiveram a mesma frequência de escolha de 3,33%. Importante ressaltar que essa figura foi a mais escolhida entre as meninas, e a mais escolhida de modo geral pelos alunos.



Tabela 10- Dados descritivos das categorias referentes à figura 9

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial das categorias	Total	Porcentagem total da categoria
Características afetivas positivas	Alegre	01	5%	07	35,00%
	calma	03	15%		
	legal	01	5%		
	bem-humorada	01	5%		
	paciência	01	5%		
Comportamento em relação ao outro	Explicando	04	20%	08	40,00%
	ensina	02	10%		
	dá atenção	01	5%		
	sorrindo	01	5%		
Outros	porque mostra como os professores deveriam ensinar	01	5%	05	25,00%
	porque 'tô' vendo os alunos prestarem atenção no que a professora está explicando	01	5%		
	fazendo gestos	01	5%		
	jeito de olhar	01	5%		
	jeito de falar	01	5%		

A tabela acima é referente às escolhas da figura 9, observa-se que a categoria escolhida com maior frequência pelos alunos foi comportamento em relação ao outro (40,00%), mostrando que a característica mais citada foi explicando (20,00%).



Tabela 11- Dados descritivos das categorias referentes à figura 10

Categorias	Características	Frequência	Porcentagem parcial da categoria	Total	Porcentagem total da categoria
Características afetivas positivas	boazinha	01	2,94%	11	32,35%
	calma	04	11,76%		
	alegre	01	2,94%		
	educada	01	2,94%		
	carinhosa	01	2,94%		
	paciência	03	8,83%		
Comportamento em relação ao outro	ajuda	06	17,64%	18	52,93%
	dá atenção	04	11,76%		
	ensinando	04	11,76%		
	explica	03	8,83%		
	sorrindo	01	2,94%		
Outros	Semelhança com o que acontece em sala de aula	01	2,94%	05	14,7%
	‘porque minha professora é igual a ela’	01	2,94%		
	Professora tá gostando do que tá fazendo	01	2,94%		
	explica devagarzinho	01	2,94%		
	explica igual para todos os alunos	01	2,94%		

Os resultados apresentados na tabela 11 destacam a categoria Comportamento em relação ao outro como a de maior frequência (61,76%), mostrando que a maior parte das escolhas feitas pelos alunos foram expressas por palavras que caracterizam a ação do professor. A característica citada com maior frequência pelos alunos, para descrever essa figura, foi ajuda (17,64%).

É importante destacar que dois alunos identificaram na figura de professor e a situação representadas na figura, uma semelhança com o que acontece em sala de

aula, e com sua professora. Uma das respostas foi “semelhança com o que acontece em sala de aula” e na outra “porque minha professora é igual a ela”.

O gráfico a seguir foi construído a partir da questão 14 da entrevista. Nessa questão a pesquisadora falava algumas características, e as crianças respondiam sim se percebiam essas características em seus professores ou não, se não percebiam essas características em seus professores.

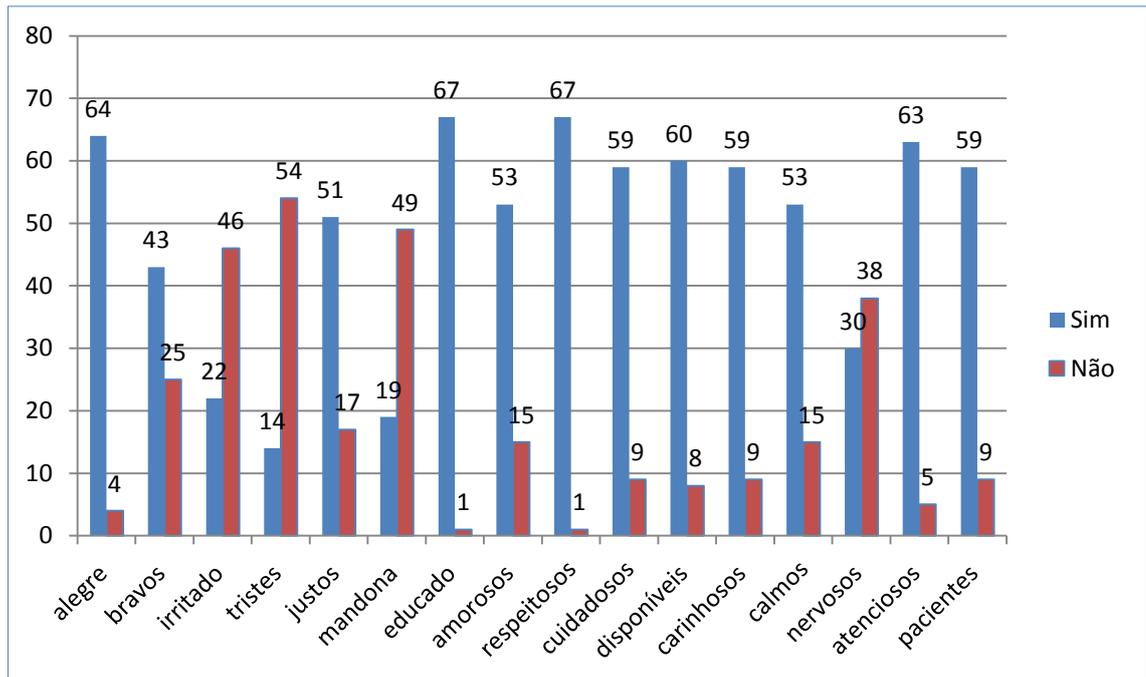


Gráfico 1: Você percebe essas características em seus professores?

Observando o gráfico podemos notar que as características que se destacam nessa questão são: triste, mandona, respeitosos e educado. Das características que os alunos não percebem em seus professores, foram apontadas com maior frequência triste (54) e mandona (49). Das que os alunos percebem em seus professores, foram apontadas com maior frequência respeitosos (67) e educados (67).

O gráfico a seguir foi construído a partir da questão 4 da entrevista. Nessa questão a pesquisadora perguntava as crianças se elas aprendiam melhor com algum de seus professores. As crianças tinham a possibilidade de dar mais de uma resposta, e por conta disso o total de respostas ultrapassa o valor da quantidade de participantes da entrevista.

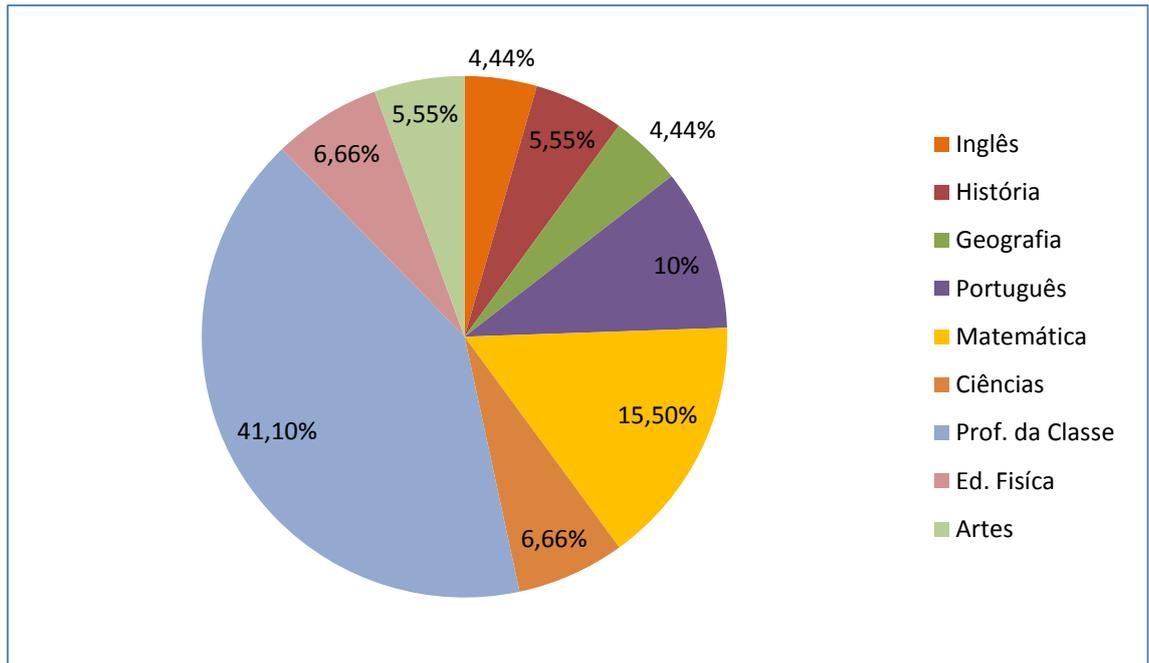


Gráfico 2: Com qual professor você aprende melhor?

No gráfico podemos observar que as crianças elegeram a professora da Classe, como sendo a professora com que elas aprendem melhor. A segunda professora eleita pelos alunos foi a de matemática, e a terceira foi a de português.

Na questão 5, da entrevista, os alunos são questionados sobre o que eles acham que essa professora escolhida na questão 4 faz que eles aprendem melhor. De modo geral foram utilizadas nas respostas características afetivas positivas e o jeito de explicar (“explica”, “ajuda” e “calma”), como forma de justificar suas respostas, mostrando que para a construção do perfil de professor, os alunos valorizam características que promovem confiança para construir o conhecimento e se relacionar com o ambiente escolar no qual se encontra. .

O gráfico a seguir foi construído a partir das respostas da questão 17 da entrevista. Nessa questão a pesquisadora pergunta às crianças, se ao responder as perguntas feitas na entrevista, elas pensaram em algum professor, e de qual matéria é esse professor. As crianças tinham a possibilidade de dar mais de uma resposta, e por conta disso o total de respostas ultrapassa o valor da quantidade de participantes da entrevista.

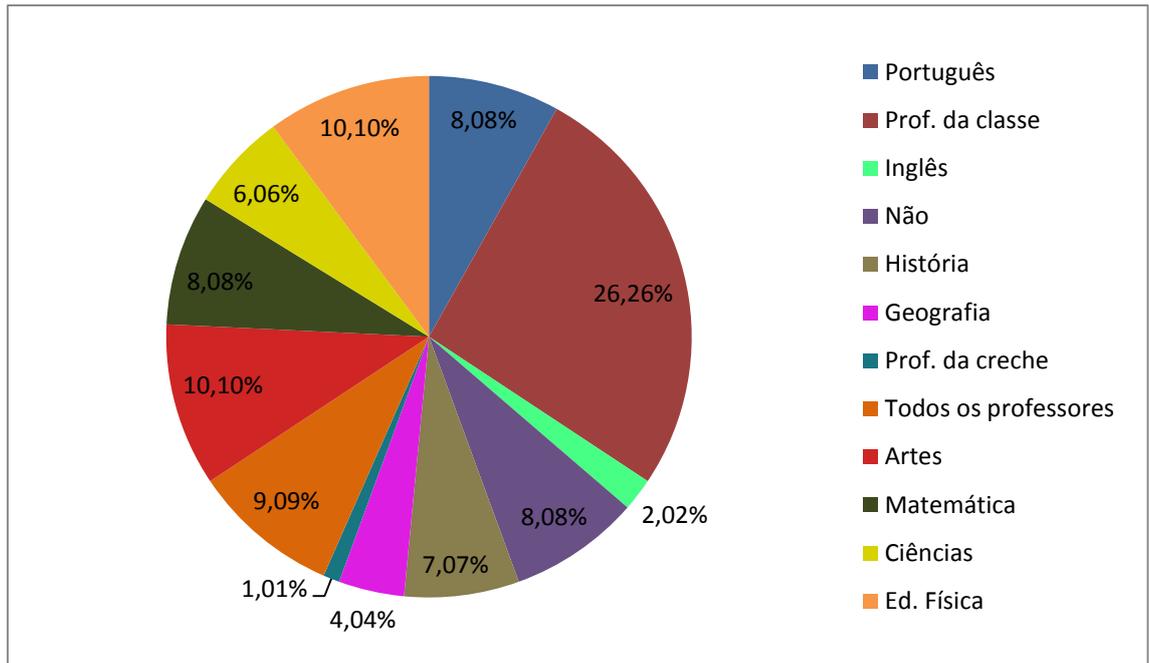


Gráfico 3: Em que professor (es) você pensou para responder a entrevista?

Observamos nesse gráfico que os alunos, com maior frequência, tiveram como figura de referência, para responder às questões propostas na entrevista a Professora da classe. As crianças se identificam com perfil de professora que é atenciosa, paciente, tranquila e carinhosa por ter um relacionamento cotidiano com essa figura. A segunda professora que teve maior influência na resposta das crianças foi a professora de Artes empatada com a professora de Ed. Física, e a terceira opção mais votada pelos alunos foi todos os professores, ou seja, essa parcela de alunos entrevistados tiveram todos os professores como referência para responder a entrevista.

O teste de Mann-Whitney foi utilizado para verificar se houve diferença nas médias das respostas dos participantes na identificação das características de professor e a motivação escolar. Foram utilizadas as respostas dos alunos na questão 14 da entrevista, referente às características de professor, e os dados obtidos na tabela 1, referentes à pontuação média, mínima e máxima da motivação intrínseca e extrínseca. Os resultados significantes estão apresentados na tabela 12 a seguir.

Tabela 12: Resultados do teste de Mann-Whitney

	Características	N		Mean Rank	U –Mann Whitney	Z	P
Mototal	Bravo	68	Sim 43 Não 25	30,28 41,76	356,00	-2,315	0,021
MI	Mandão	68	Sim 19 Não 49	26,95 37,43	322,00	-1,987	0,047
Mototal			Sim 19 Não 49	26,39 37,64	311,500	-2,110	0,035
Mototal	Cuidadoso	68	Sim 59 Não 9	37,08 17,61	113,500	-2,758	0,006
MI	Disponível	68	Sim 60 Não 8	36,42 20,06	124,500	-2,228	0,026

Mototal: Motivação Total

MI: Motivação Intrínseca

Analisando os resultados do teste de Mann-Whitney observa-se que, das características apresentadas na tabela acima, Bravo, Cuidadoso e Disponível receberam mais “sim”, ou seja, os alunos identificaram essas características em seus professores. Ao comparar as características Bravo e Cuidadoso com as médias de motivação, o teste apresentou que os alunos sentem-se motivados de um modo geral quando percebem essas características em seus professores. A comparação da característica Disponível, mostrou que os alunos sentem-se mais motivados intrinsecamente quando percebem essa característica em seus professores.

Mandão é a característica que recebeu mais “não” entre os alunos, ou seja, das características que apresentaram relação significativa com a motivação, essa foi apontada pelos alunos como sendo a que eles menos identificam em seus professores. A comparação dessa característica com as médias de motivação apresentou que os alunos sentem-se motivados intrinsecamente e de modo geral quando não percebem essa característica em seus professores.

CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as relações entre a construção da figura de professor e a orientação motivacional escolar dos alunos, através da perspectiva do aluno, é importante para auxiliar na compreensão da relação do aluno com o conhecimento. Assim, ao finalizar esse estudo considera-se que o processo de aprendizagem das crianças envolve vários fatores, dentre eles a relação estabelecida com o professor e a motivação escolar.

Para discutir os dados levantados por esse estudo é importante destacar que foram realizados análises quantitativas, relacionadas à motivação, e qualitativas, com dados obtidos pela entrevista e relacionados às características, identificadas pelos alunos e que representam a figura do professor. Os resultados referentes à motivação apresentam que os alunos participantes da pesquisa têm, de modo geral, mais elevada a motivação intrínseca que a extrínseca. Indo ao encontro com os resultados da pesquisa de Paiva e Boruchovitch (2010), onde também se obteve resultados que revelam a predominância da orientação motivacional intrínseca em relação à extrínseca. A pesquisa de Martinelli e Genari (2009), que teve como objetivo averiguar a correlação existente entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar, obteve como resultados referentes a motivação nos alunos de 4ª série, a correlação significativa e positiva entre desempenho escolar e motivação intrínseca, de modo que quanto maior o desempenho escolar maior a motivação intrínseca. Ao comparar as médias de motivação do sexo feminino e masculino pode-se observar que as meninas tiveram mais elevada a média da MI (Motivação Intrínseca), e os meninos tiveram mais elevada a média da ME (Motivação Extrínseca). Esse dado é consonante com o estudo realizado por Martinelli e Sisto (2010) que também obtiveram nas análises da escala EAME- IJ, maior pontuação das meninas com relação à Motivação Intrínseca.

Os resultados qualitativos referentes às entrevistas mostram que os alunos consideram características afetivas positivas e negativas na construção da figura de professor. Encontramos essas características nas respostas 9 e 14. Na questão 9 as características encontradas foram elencadas em quatro categorias, dentre essas quatro uma delas se refere às características afetivas positivas, que são características de conotação positiva e que portanto remetem a criança a uma aproximação com o professor representado na figura. Outra categoria se refere às características que tem uma conotação negativa, e que poderiam remeter a criança a um sentimento de descontentamento e afastamento em relação ao professor representado na figura. Já na questão 14, as crianças respondiam se percebiam ou não algumas características em seus professores. Dentre as características que os alunos

identificam em seus professores estão: educados, respeitosos, atenciosos e disponíveis. Dentre as que eles não identificam estão: tristes, mandões e irritados. Escalante e Xavier (2011), também investigaram em sua pesquisa características relacionadas à representação de professores e algumas são semelhantes às características encontradas na pesquisa exposta nesse trabalho. As características semelhantes encontradas em ambos os estudos são: irritado, legal, ajuda e ensina.

Com o objetivo de investigar a relação entre as representações de professor e a motivação escolar dos alunos foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Neste teste foram relacionadas às médias dos dados obtidos na questão 14, referentes a características de professores com os dados obtidos na escala de motivação. O resultado obtido mostrou a relação significativa entre algumas características de representação de professor e a motivação intrínseca e geral dos alunos, expondo o efeito que particularidades presentes na significação da figura de professor têm sobre a promoção de aprendizagens em sala de aula. Na pesquisa de Tacca e Branco (2008) foram investigadas as interações entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e os resultados apontam para a importância da relação interpessoal entre professor-aluno e dos aspectos que compõe essa relação no processo de aquisição do conhecimento, “Foi possível constatar a profunda relação entre crenças, valores e práticas concretas de comunicação e metacomunicação na promoção ou inibição de aprendizagens significativas no contexto escolar.” (TACCA e BRANCO, 2008,46). Outro estudo que vem em consonância e investiga essa relação é a pesquisa de Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013), onde os autores buscam através do ponto de vista do professor, identificar comportamentos motivados ou desmotivados dos alunos no processo de aprendizagem. Levando em consideração a importância do papel de interlocutor do professor nesse processo no qual possibilita e promove o diálogo do aluno, seu conhecimento e suas experiências com o ambiente escolar, é um fator que vai proporcionar um ambiente atrativo ou não para o aprendiz. A intervenção realizada pelo professor nesse processo, através de feedbacks positivos ou negativos tem influência da percepção desse professor sobre o desempenho do aluno em sala de aula.

Quanto à relação das características de professor e a motivação do aluno para aprender, a literatura estudada, afirma que os alunos se desenvolvem de maneira mais segura, mais engajados e motivados em seu processo de aprendizagem com um perfil de professor afetuoso que possui características como calma, legal, respeitoso, receptivo e amoroso, ou seja, os alunos se identificam com características consideradas positivas. Porém, no teste de Mann-Whitney, o resultado mostra que as características de professores que tiveram relação

com a motivação foram: bravo, mandão, cuidadoso e disponível. Observamos que se relacionaram não só características consideradas positivas, mas também características consideradas negativas, conflitando com as características atribuídas para os professores, e citadas pela literatura, como sendo características com as quais as crianças se sentem motivadas no processo de aprendizagem. Características positivas como amoroso, carinhoso e calmo, por exemplo, não atingiram o índice de significância ($<0,05$), ou seja, o índice 'p' dessas características não tiveram relevância e por isso não foram consideradas. É necessário ressaltar que a pesquisa foi realizada com um número pequeno de participantes, e que, portanto precisa ser aplicada em escala maior para avaliar se os resultados obtidos são recorrentes ou não.

Os resultados mostram que muito ainda tem que ser estudado sobre a relação aluno-professor, pois os dados da pesquisa mostraram que o fato dos alunos perceberem características positivas em seus professores, não necessariamente influencia na motivação para aprender, ao contrário do que está presente na literatura estudada. Um fator a ser analisado, para auxiliar no aprofundamento desse estudo, em trabalhos posteriores, é entender a interpretação e o sentido que os alunos dão as características que tiveram relação com a motivação escolar.

É necessário que se realizem novas pesquisas para que auxiliem os professores na reflexão sobre a relação que estão estabelecendo com seus alunos, e também sobre as experiências que estão promovendo em sala de aula no processo de aprendizagem.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas leituras**.v.1, n. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181> > Acesso em: 20. Fev. 2014.
- ARAÚJO, Greicy Boness de. **Limites na Educação Infantil: as representações sociais de pais e professores**. 2007. 84f .Dissertação(Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed: Lisboa: Editora 70, 2004.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno (aspectos introdutórios). In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p.9-37)
- CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MARQUES, Patrícia Batista. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 15, Número 1. 23-33. Janeiro/Junho de 2011.
- CHANDLER, Cristine L.; CONNELL, James P. Children intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A development study of childrens for liked and disliked behaviors. **British Journal of Developmental Psychology**. Vol. 5, Issue 4, Article first published on line: 12 jul. 2011. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01072.x/abstract> > Acesso em: 09. Fev. 2014.
- COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercursões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César. et. al. **Desenvolvimento Psicológico**.1ª ed. São Paulo: Artmed, 1995-1996. Vol 2. 265-280.
- ENGELMANN, Erico. **A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 124 p. Orientadora: Sueli Édi Rufini.
- ESCALANTE, Roberta Kolling; XAVIER, Rosely Perez. Alunos de escola básica e suas representações de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 265-276, jul-dez.2011.
- ESCALANTE, Roberta Kolling. **As representações dos alunos sobre os professores de espanhol como língua estrangeira**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 136 p. Orientadora: Rosely Perez Xavier.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(2),pp.143-150. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf> > Acesso em: 21. fev. 2014.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves- Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: < <http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf> > Acesso em: 20. fev. 2014.

LAGACHE, Daniel. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Brasil: Zahar Editores, 1978. P. 7-12.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências e Cognição: Revista interdisciplinar de estudos da Cognição**, v.15, n.2 (2010), pp.132-141, agosto.2010. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313/195> > Acesso em: 20. fev. 2014.

MARINHO, Regina Célia Spiegel. **Professor- alfabetizador: representações e impactos da sua prática profissional**. 2009. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao> > Acesso em: 07.mai. 2012.

MARTINELLI, Selma; SISTO, Fermino Fernandes. **Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil (EAME-IJ)**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MARTINELLI, Selma de Cássia; GENARI, Carla Helena Manzini. Relações de desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, 14 (1), Janeiro-Abril/2009, 13-21. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n1/a03v14n1.pdf> > Acesso em: 22. mai. 2014.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.549-576, maio-ago.2009.

MIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José, Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico- USF**, Bragança Paulista, v. 18, n.1, p.53-64, jan./abril 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n1/v18n1a07.pdf> > Acesso em: 21. fev. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 4ª ed. São Paulo, SP; Rio de Janeiro, RJ: Hucitec: Associação Brasileira de Pós- Graduação em Saúde Coletiva, 1996.

MIRAS, Miriana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César. et. al. **Desenvolvimento Psicológico**. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2004. Vol. 2, 209-222.

MORAES, Carolina; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 1, ago./dez. 2007. Disponível em: < http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf > Acesso em: 20. fev. 2014.

MOSCOVICI, Serge. Primeira Parte. In: **___Representação social da psicanálise**. Brasil: Zahar Editores, 1978. P.41-67.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigação em psicologia social**. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 406-413. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a08v20n3.pdf> > Acesso em: 21. fev. 2014.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. Ensino fundamental: papel do professor motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)** vol. 15 no. 31. Ribeirão Preto May/ Aug. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200010&lang=pt > Acesso em: 22. mai. 2014

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor** . 2004. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAIVA, Mirella Lopez Maritni Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de alunos do Ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**. vol. 15 no. 2 Maringá Apr./ June 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000200017&lang=pt > Acesso em: 22. mai. 2014

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Kátia Luciane de. A qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. **Paidéia**, jan-abr, vol. 22. No. 51, 53-62. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/07.pdf> > Acesso em: 21. fev. 2014.

RYAN, Richard M; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54–67 (2000). Disponível em: <<http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2014.

RYAN, Richard M; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **Am Psychol**, 2000 Jan; 55 (1): 68-78. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11392867> > Acesso em: 09. fev. 2014.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. P.19-45

SABINI, Maria Aparecida Cória. Motivação da aprendizagem. In: **Psicologia aplicada à Educação**. São Paulo: EPU, 1986. P. 35-46.

SCHIAVONI, Andreza. **Dificuldade de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores**. 2004. 64f. Dissertação(Mestrado em Psicologia)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 1ª.ed. São Paulo: Vetor, 2006 .

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. P.85- 108.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos:uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, 2008, 13(1), 39-48.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade. In: TEVES,N; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

VILLARDI, Marina Lemos. **O imaginário infantil no âmbito escolar**. 2007. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

ZATTONI, Romano Scroccaro. Eixo Temático: Educação da Infância. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 10, 2011, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **A autoestima em crianças da terceira infância e sua relação com o elogio no contexto educacional...** Paraná: 2011. Disponível Em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5262_3496.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2012.

ANEXO 1

Protocolo de entrevista

1- Apresentação da pesquisadora à criança, dizendo ser aluna da Unicamp, e estar realizando uma pesquisa (trabalho de casa). Solicitar ajuda delas para fazer esta atividade. Explicar que esta tarefa implica em fazer algumas perguntas para elas.

2- Quantos professores você tem?

3- Eles ensinam do mesmo jeito?

4- Você acha que você aprende melhor com algum deles? Com qual? Por quê?

5- O que você acha que ele faz que você aprenda melhor? Como é isso?

6- Contextualizar para a criança que nem todos os professores são iguais.

7- Após contextualizar isso para a criança, apresentar a ela, 10 figuras de professoras com alunos, em diferentes situações dentro da sala de aula. As figuras encontram-se a seguir:



Fig.1



Fig. 2



Fig. 3



Fig.4



Fig.5



Fig. 6



Fig. 7



Fig. 8



Fig. 9



Fig.10

8- Anotar qual figura foi escolhida.

9- Durante a disposição das figuras, a pesquisadora irá contextualizar para a criança que essas cenas representam possíveis situações de sala de aula. Será pedido para que observem bem as figuras e escolha 1 figura segundo seu próprio critério.

10- Por que você escolheu essa figura? (Com o intuito de que, com a ajuda da figura a criança fale sobre o que ela tem construído sobre a figura de professora.) Se necessário nessa etapa, dar exemplo para as crianças.

11- Como você percebe isso? (O que tem na figura que faz você perceber essas coisas?).

12- Tem mais alguma coisa que você percebe na figura?

13- Quais características você gostaria que seu professor tivesse?

14- Apresentar uma a uma algumas características e questionar as crianças se, de modo geral, percebem ou não essas características em seus professores. As crianças deverão responder sim ou não a cada uma das características apresentadas.

Alegres	Justos	Respeitosos	Calmos
Bravos	Mandona	Cuidadosos	Nervosos
Irritado	Educado	Disponíveis	Atenciosos
Tristes	Amorosos	Carinhosos	Pacientes

15-Como você gostaria que seus professores fossem?

16- Teria alguma outra característica que você gostaria que seu professor tivesse?

17- Se ao responder essas perguntas pensou em um professor específico? Qual foi? É professor de qual matéria?