



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

O QUE MOTIVA E DESMOTIVA OS ALUNOS NA APRENDIZAGEM? ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Inês Alexandra da Silva Ribeiro

Porto, julho 2020



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

O QUE MOTIVA E DESMOTIVA OS ALUNOS NA APRENDIZAGEM? ANÁLISE DAS PERCEÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano –

Inês Alexandra da Silva Ribeiro

Trabalho efetuado sob a orientação de
Prof. Doutora Luísa Mota Ribeiro

Porto, julho 2020

“Quando se tem Fé em Deus todos os milagres são possíveis”

Agradecimentos

À *Professora Luísa*, por todo o apoio e disponibilidade, por todas as palavras de incentivo e motivação. Por ter acreditado desde o início. Por não me deixar desistir mesmo quando tudo parecia impossível.

A todos os *Professores* da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, por terem contribuído positivamente no meu percurso académico, em especial à *Professora Lurdes*, por ter sido sempre um apoio ao longo destes cinco anos.

Aos meus *pais*, as pessoas mais importantes para mim. Por tudo o que fazem por mim. Por tornarem tudo isto possível. Por sempre lutarem ao meu lado na concretização dos meus objetivos. Por serem o meu maior pilar. Por serem o meu grande exemplo de vida.

Aos meus *irmãos*, por me apoiarem em tudo. Por sermos tão unidos. Por festejarem comigo todas as minhas conquistas como se fossem vossas.

À *Inês*, o meu braço direito. Por ser um apoio incondicional em tudo. Por traçar este longo percurso ao meu lado. Por ser a amiga que levo para a vida.

Ao *Tiago*, por todo o apoio e paciência. Por me fazer rir sempre em todos os momentos. Por toda a amizade.

À *Rita*, por toda a amizade. Por ser o meu eterno apoio.

À *Filipa*, por tudo. Por todos os momentos de amizade. Por todas as partilhas. Por todas as gargalhadas. Por todos os momentos de entreatuda. Por todo o carinho e palavras de apoio.

À *Diana* e à *Francisca*, por todo o incentivo. Por toda a amizade. Por terem sido a surpresa do mestrado. Por todas as gargalhadas e partilhas.

Aos *Jubilatus*, por todos os momentos. Por serem as pessoas que preencheram o meu percurso académico.

Às minhas *afilhadas*, por todo o carinho, em especial à Rosa e à Belén por estarem e apoiarem sempre.

A *2013*, por tudo o que me ensinaram, em especial à minha madrinha, à Bárbara, à Filipa, à Inês e à Mariana.

A todos vocês um gigante OBRIGADA!

Resumo

A presente investigação teve como objetivo analisar as percepções de alunos do ensino básico e secundário sobre o que os motiva e desmotiva na aprendizagem. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, recorrendo, através de um guião semiestruturado, a seis grupos de discussão focalizada, realizados em quatro escolas privadas. No total, participaram 45 alunos do 5º ao 12º ano (20 do sexo masculino e 25 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. A análise dos dados seguiu uma abordagem semi-indutiva de codificação e categorização através do *software* de análise qualitativa NVIVO. Os resultados sugerem que, segundo as percepções dos alunos, tanto os fatores de motivação como os de desmotivação se organizam em três grandes dimensões: professor, aluno e conteúdos. A dimensão professor surge como a mais prevalente, reforçando o papel fundamental que este assume na motivação do aluno na aprendizagem. Tanto na motivação como na desmotivação, destacam-se na dimensão do professor as práticas pedagógicas, nomeadamente a forma como o professor leciona (no caso da motivação) e a reduzida interação professor-aluno (no caso da desmotivação). São discutidas as implicações para a prática educativa e apresentadas sugestões para futuras investigações.

Palavras-chave: percepções de alunos; motivação; desmotivação; aprendizagem; grupos de discussão focalizada.

Abstract

The following investigation had as a main goal to analyse the perceptions of middle school and high school students on what motivates and demotivates them when it comes to learning. The study followed a qualitative approach, resorting to, through semi structured guidelines, six focus groups, in four different private schools. In total, 45 students participated in this study, spanning from 5th grade to senior year (20 males and 25 females), aged between 10 and 18 years old. The analysis of the resulting data followed a semi inductive approach to its coding and categorization through NVIVO (a qualitative data analysis software package). The results suggest, that according to students' perception, both motivation and demotivation are centralized in three main dimensions: student, teacher and study contents. The teacher dimension is the more prevalent, reinforcing the fundamental role teachers have in motivating the student to learn. Both in motivation and demotivation, pedagogical practices stand out in the teacher dimension, namely the way the teacher teaches (motivation) and the reduced teacher-student interaction (demotivation). The implications for the educational practice are discussed and suggestions for future research are presented.

Keywords: perceptions; students; motivation; demotivation; learning; focus group

Índice

Resumo	i
Abstract	ii
Lista de anexos	iv
Introdução	1
Enquadramento teórico	3
Motivação na aprendizagem	3
Fatores que contribuem para a motivação e desmotivação dos alunos	7
Método	9
Objetivo do estudo e questões de investigação	9
Fundamentação metodológica	9
Participantes.....	10
Instrumento	11
Procedimentos de recolha de dados	11
Procedimentos de análise de dados	13
Análise e discussão dos resultados	13
Q.I.1. De acordo com a perceção dos alunos, o que motiva na aprendizagem?.....	14
Q.I.2. de acordo com a perceção dos alunos, o que desmotiva na aprendizagem?	20
Conclusão	23
Anexos	38
Anexo 1 – Guião para os Grupos de Discussão Focalizada	38
Anexo II – Sistema Geral de categorias	40
Anexo III - Codificação e Categorização com descrição das categorias.....	43

Lista de anexos

Anexo I – Guião para os Grupos de Discussão Focalizada

Anexo II – Sistema Geral de Categorias

Anexo III – Codificação e Categorização com descrição das categorias

Introdução

A motivação é um processo considerado imprescindível no progresso e desenvolvimento do ser humano (Melo et al., 2020). No contexto escolar, a motivação permite compreender o processo de aprendizagem do aluno (Pintrich, 2003). A literatura ao longo dos anos tem sido consonante identificando a motivação como uma variável significativa que influencia o desempenho do aluno (Almeida et al., 2005; Coutinho et al., 2018; Imaginário et al., 2014; Lourenço & Paiva, 2010; Martinez et al., 2015; Ryan & Deci, 2009; Siqueira & Wechsler, 2009). Neste sentido, a motivação permite compreender a forma como o aluno orienta e impulsiona o seu comportamento revelando-se um elemento fulcral no processo educativo (Melo et al., 2020).

Considerando que o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem tem repercussões positivas na sua formação e no seu desenvolvimento pessoal e social (Perrenoud, 2016) e que a motivação tem implicações significativas no envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010), revela-se pertinente perceber quais são os fatores que motivam ou desmotivam os alunos no seu próprio processo de aprendizagem. Verifica-se também fundamental perceber estes fatores através das percepções dos alunos pois estes são os principais agentes ativos no processo de aprendizagem. Neste sentido, revela-se pertinente ouvi-los na primeira pessoa, uma vez que as percepções dos alunos são mediadores de sucesso escolar (Beek et al., 2014; Opdenakker & Minnaert, 2011). Torna-se também pertinente trazer contributos não apenas para o estudo dos fatores motivacionais, mas também dos desmotivacionais, uma vez que a literatura se tem focado mais nos aspetos que motivam os alunos e menos nos aspetos que desmotivam.

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação mais abrangente, no âmbito de uma parceria entre 11 contextos educativos privados da Área Metropolitana do Porto e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Este projeto foi criado no ano de 2012 e inicialmente foi realizado um estudo sobre as percepções dos professores relativamente aos alunos, às preocupações e, exigências sentidas pelos professores e às áreas de desenvolvimento por eles perspetivadas. Neste seguimento, após a devolução dos dados às escolas em parceria, emergiu a necessidade de compreender a visão dos alunos, ou seja, de compreender a sua perspetiva face à escola, ensino e aprendizagem. Deste modo, surge a presente investigação com o objetivo de compreender as percepções dos alunos do 2º ciclo e 3º

ciclo do ensino básico (5º ano 9º ano), e secundário (10º ano ao 12º ano), sobre o que os motiva e desmotiva na aprendizagem.

Por fim, importa referir que este estudo encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que no primeiro é realizada uma revisão de literatura sobre a motivação na aprendizagem e sobre os fatores que motivam e desmotivam os alunos apontados por outros estudos. No segundo capítulo, é apresentada toda a metodologia utilizada, justificando a escolha metodológica, os participantes, o instrumento utilizado e os procedimentos de recolha e análise de dados. Relativamente ao terceiro capítulo, são apresentados os resultados obtidos juntamente com a discussão e, no que concerne ao quarto e último capítulo, são apresentadas as principais conclusões do estudo.

Enquadramento teórico

Motivação na aprendizagem

A motivação é um conceito central na aprendizagem e ensino. Ao longo dos anos o papel que é atribuído ao modo como os indivíduos aprendem tem variado conforme as perspetivas de desenvolvimento humano e conforme as conceções de aprendizagem inerentes a cada paradigma (ver Dias, 2018). A aprendizagem é um construto multidimensional (Neves & Boruchovitch, 2007), é o resultado da interação entre o sistema mental e o meio ambiente (Coutinho et al., 2018). Segundo Imaginário e colaboradores (2014), a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento no qual o indivíduo pode transformar-se e reconstruir-se através das experiências vividas sob influências de fatores ambientais, relacionais, neurológicos e emocionais. Assim, podemos caracterizar este construto como a interação entre o quociente de inteligência, as conceções pessoais, as orientações motivacionais, o autoconceito e as metas de realização (Neves & Boruchovitch, 2007). Neste sentido, a aprendizagem implica uma mudança no indivíduo causada por uma experiência, daí que o processo de trocas que se gera entre o sujeito e o contexto em que se insere assumam uma especial relevância. Neste ambiente, no qual o sujeito adquire novas competências nos domínios do saber ser, saber saber e saber fazer tem necessariamente de mobilizar ferramentas simbólicas, físicas e abstratas (Slavin, 1999). Verifica-se, deste modo, que a aprendizagem é uma atividade importante do desenvolvimento humano enquanto processo que envolve componentes físicos, afetivos, cognitivos, pessoais e sociais (Slavin et al., 2003). No que concerne à escola, a aprendizagem é um processo significativamente influenciado pelas relações interpessoais (Coutinho et al., 2018). Deste modo, verifica-se que a aprendizagem é um processo de socialização e de assimilação de conhecimentos, no entanto, o que impulsiona para este processo é o reconhecimento por parte do aluno da necessidade de aprender (Imaginário et al., 2014). Assim, para que seja possível a aprendizagem, é imprescindível que o aluno esteja interessado e empenhado na tarefa de aprender, e isto ocorre quando o aluno se encontra motivado.

Ao longo dos anos, a literatura tem-se debruçado sobre a temática da motivação, tentando compreender e analisar o seu conceito (Barrera, 2010; Coutinho et al., 2018; Fontaine, 1990; Gomes & Borba, 2011; Lemos, 2005; Monteiro & Pereira, 2002; Williams & Burden, 1997). Definir este construto tem-se revelado uma difícil tarefa, desafiando alguns investigadores, uma vez que se trata de um construto que não é diretamente observável (Gomes & Borba, 2011). No entanto, no decorrer das investigações vários autores têm definido este

conceito: segundo Fontaine (1990), a motivação é um construto dinâmico que leva o sujeito a iniciar uma ação orientada em função dos seus objetivos. Para os autores Williams e Burden (1997), a motivação pode ser definida como “um estado de excitação cognitiva e emocional, que origina um período de esforço intelectual e/ou físico sustentado para atingir uma meta previamente definida” (p. 120). Na perspectiva de Monteiro e Pereira (2002), a motivação é um conjunto de impulsos desencadeados por necessidades, que organizam e conduzem o comportamento de um indivíduo em direção ao objetivo que satisfaz essas mesmas necessidades. De acordo com Lemos (2005), a motivação é uma força energética que guia a conduta, com origens internas ou externas. Segundo Barrera (2010), a motivação é responsável pelo início, manutenção e/ou conclusão de uma dada ação e na visão de Coutinho e colaboradores (2018), a motivação é desencadeada por um conjunto de sistemas psicológicos e biológicos que promovem uma ação orientada para um objetivo, os autores reforçam ainda a ideia de que estes sistemas regulam a persistência na tarefa ou meta, assim quanto mais motivado está o indivíduo, mais persistência e atividade apresenta.

Analisando as diferentes definições pode-se identificar alguns aspetos em comum, nomeadamente que a motivação é uma fonte de energia interna que influencia o indivíduo a concretizar os seus objetivos, desejos e/ou necessidades, observando-se este construto através dos comportamentos dos indivíduos (Siqueira & Wechsler, 2009). Os mesmos autores referem ainda que estes comportamentos para serem realizados de forma satisfatória é necessário que os indivíduos apresentem um nível de motivação intrínseca e extrínseca adequado. Desta forma, verifica-se que a motivação é um processo influenciado por diversos fatores, desde fatores internos ao indivíduo a fatores ambientais, como o meio familiar e o contexto escolar (Bzuneck, 2009; Martinelli & Sisto, 2011). Assim, o processo de motivação deve ser analisado conforme o sujeito e contexto onde ele ocorre (Martinelli, 2007; Tadeucci, 2009). Neste sentido, considerando o contexto escolar, verifica-se que a motivação dos alunos é merecedora de especial atenção, uma vez que a escola constitui uma fonte socializadora com impacto na vida dos alunos (Pajares & Schunk, 2011), tendo implicações significativas no envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). Deste modo, o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem tem repercussões positivas na sua formação e no seu desenvolvimento pessoal e social (Perrenoud, 2016). O envolvimento do aluno é considerado como uma manifestação das ações motivacionais realizadas (Skinner et al., 2009), ou seja, permite perceber o grau de comprometimento dos alunos com a escola e a sua motivação para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012). O envolvimento

do aluno na escola ocorre em grandes dimensões, cognitiva, comportamental e emocional (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2014; Veiga, 2016), contudo, tem sido também considerada a existência de uma quarta dimensão, a agenciativa (Veiga, 2016). Neste seguimento, diversos investigadores interligam os dois construtos, motivação e envolvimento, afirmando a reciprocidade na sua relação uma vez que são construtos importantes para o quotidiano dos alunos nas diversas dimensões (Gibbs & Poskitt, 2010; Skinner & Pitzer, 2012; Valle, et al., 2016).

Neste sentido, no que concerne à perspectiva educacional, de acordo com Kasari e colaboradores (2011), os alunos na realização das tarefas atribuem vários significados e apresentam atitudes que despertam e direcionam as suas energias, estando estes efeitos energéticos e de direção associados à motivação para aprender. Assim, a compreensão do desenvolvimento humano exige uma análise empírica e dinâmica para explicar as ações humanas (Lerner et al., 2011). Desta forma, existem algumas teorias que permitem explicar o comportamento humano sob a perspectiva motivacional, porém, estando esta investigação direcionada para a motivação académica, salientamos a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000).

A Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000, 2009, 2020) relaciona a motivação humana e o desenvolvimento da personalidade. Esta teoria baseia-se no pressuposto humanístico de que os indivíduos se orientam naturalmente e ativamente em direção ao crescimento e auto-organização, ou seja, os alunos esforçam-se para expandir e entender, através da integração de novas experiências, cultivar as suas necessidades, desejos e interesses, e conectando-se com os outros e com o mundo exterior (Fernet, 2013). Esta teoria apoia-se na noção de que o aluno está envolvido de forma contínua numa dinâmica de interação com o mundo social e, ao mesmo tempo, responde às condições do ambiente que podem suportar ou frustrar as suas necessidades (Russell & Bray, 2010). Os autores Ryan e Deci (2000, 2009, 2020) identificaram três necessidades básicas: competência, relação interpessoal e autonomia. Necessidades estas que são consideradas cruciais para o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, os mesmos autores (Ryan & Deci, 2000, 2009, 2020) consideram que os indivíduos são motivados através de um continuum entre *amotivation*, motivação extrínseca (externa, introjetada, identificada e integrada) e motivação intrínseca.

Em diversas investigações é amplamente sugerido que a motivação dos alunos para aprender é influenciada por fatores internos e externos, ou seja, pela motivação intrínseca e

extrínseca (Benabou & Tirole, 2003; Boxer, 2020; Lepper & Iyengar, 2005; Nagelsmith et al., 2012; Vallerand & Ratelle, 2002). No que diz respeito à motivação intrínseca, esta é determinada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertença ou vínculo com outros indivíduos (Imaginário et al., 2014). No que concerne à motivação extrínseca, esta está ligada às rotinas que são aprendidas ao longo da vida e está direcionada para responder a um elemento externo à tarefa, tendo como objetivo a obtenção de recompensas materiais e/ou sociais (Guimarães & Bzuneck, 2002). Diz respeito à motivação que um indivíduo sente para realizar uma determinada atividade, tendo como objetivo o alcance de uma recompensa e/ou evitar uma punição (Ruiz, 2004). Deste modo, é notório que alguns alunos podem estar sobretudo internamente motivados para aprender devido à sua própria curiosidade e vontade e, outros podem estar predominantemente motivados por fatores externos como o entusiasmo dos professores, abordagens de ensino e obtenção de qualificação positiva (Nagelsmith et al., 2012).

Neste sentido, salienta-se que o envolvimento dos estudantes está intimamente relacionado com a motivação, uma vez que a motivação é um pré-requisito importante do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (Aslam et al., 2020; Ryan & Deci, 2009). Ao longo dos anos, a literatura tem sido consonante no que diz respeito à importância da motivação no processo de aprendizagem (Coutinho et al., 2018; Imaginário et al., 2014; Lourenço & Paiva, 2010; Martinez et al., 2015; Siqueira & Wechsler, 2009). Um aluno motivado demonstra estar ativamente envolvido no processo de aprendizagem através de comportamentos como a utilização de estratégias de resolução de problemas, a apreciação do desafio, o esforço contínuo e a persistência em desenvolver novas habilidades de compreensão e domínio. Além disto, do ponto de vista emocional, são alunos entusiasmados, interessados e otimistas (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Lemos 2009). Em contrapartida, um aluno que se encontra desmotivado, demonstra alguma passividade comportamental, não aplicando os seus esforços, fazendo o mínimo exigido ou desistindo facilmente perante uma tarefa mais desafiante. No que diz respeito ao nível emocional, é um aluno que demonstra estar aborrecido, triste ou ansioso podendo até demonstrar alguma raiva (Bzuneck, 2001; Lemos 2009). Desta forma, a motivação escolar tem um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, mobilizando recursos internos, permitindo que os alunos se envolvam de forma mais profunda e empenhada, assumindo assim um papel ativador e catalisador do comportamento neste processo (Veríssimo, 2013). Segundo Rodríguez (2006), a aprendizagem está intimamente ligada à motivação uma vez que para a aprendizagem ocorrer tem de haver motivação pois sem

ela os alunos dificilmente aprendem. Esta percepção também corrobora a reflexão de Veríssimo (2013) que afirma que sem motivação não há aprendizagem, uma vez que os alunos quando estão motivados têm energia suficiente para novas aprendizagens. A mesma autora afirma que os alunos motivados sentem-se mais autoeficazes, assim, tomam iniciativa, enfrentam desafios, manifestam entusiasmo e resolvem mais facilmente os problemas (Veríssimo, 2013). Na visão de Piletti (2013), o aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, ou seja, quando está interessado em aprender determinado tema ou resolver um determinado problema. Deste modo, concluímos que o rendimento escolar não é apenas explicado pelo quociente de inteligência e pela influência do ambiente (Lourenço & Paiva, 2010). Neste sentido, é evidente que a motivação é um fator imprescindível, promotor de aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral (Veríssimo, 2013).

Fatores que contribuem para a motivação e desmotivação dos alunos

Na revisão de literatura realizada, foram encontrados alguns estudos que analisam as percepções dos alunos sobre determinados aspetos relacionados com a aprendizagem, como por exemplo, a motivação para a leitura e para a matemática (Coddington & Guthrie, 2009; Greene et al., 2004; Guidetti, & Martinelli, 2017; Middleton & Midgley, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2013). No entanto, não foram encontrados estudos que privilegiem as percepções de alunos sobre o que os motiva e desmotiva na aprendizagem, pelo que este estudo pretende dar um contributo nesse sentido, identificando os fatores promotores e inibidores da motivação, ouvindo as vozes dos alunos.

Embora não tenha sido encontrado nenhum estudo com o mesmo objetivo da presente investigação, a literatura tem identificado diversos aspetos que constituem fatores de motivação e desmotivação no processo de aprendizagem. Dos aspetos encontrados, surgiram fatores relacionados com a escola, com o aluno, com a família e com o professor, que são considerados como potenciadores de motivação, mas também como fatores de desmotivação.

Assim, relativamente à escola a literatura refere o ambiente da sala de aula como, por exemplo, o convívio com os colegas de turma (Coutinho et al., 2018; Imaginário et al., 2014; Lens et al., 2008; Lourenço & Paiva, 2010); o método de avaliação (Martinez et al., 2015; Siqueira & Wechsler, 2009) e a organização do currículo (Coutinho et al., 2018; Imaginário et al., 2014; Martinez et al., 2015). No que diz respeito ao aluno, surge a satisfação do aluno com

a escola (Raasch, 2006); a curiosidade, o interesse e o prazer do aluno (Imaginário et al., 2014; Siqueira & Wechsler, 2009); a definição de objetivos por parte do aluno (Gottfried et al., 2001; Imaginário et al., 2014; McKenna, 2009; Siqueira & Wechsler, 2009); o aluno sentir desafio nas tarefas (Imaginário et al., 2014; Lens, 1994; Lourenço & Paiva, 2010; Pintrich & Schunk, 2002; Siqueira & Wechsler, 2009); as aptidões do aluno e o seu sentido de competência (Coutinho et al., 2018; Imaginário et al., 2014; Lens, 1994; Rodrigues & Barrera, 2007; Pintrich & Schunk, 2002; Siqueira & Wechsler, 2009); e o aluno compreender ou não os conteúdos abordados (Ferreira et al., 2011). No que concerne à família surgem as expectativas dos familiares significativos como, por exemplo, os pais (Coutinho et al., 2018; Imaginário et al., 2014; Whitney & Hirsch, 2007). Por fim, relativamente ao professor, a literatura salienta a preocupação e a disponibilidade do professor com o aluno (Martinez et al., 2015; Patrick et al., 2007); o feedback e o incentivo dado pelo professor (Lourenço & Paiva, 2010; Tavares et al., 2016); a rotatividade do professor (Siqueira & Wechsler, 2009); a forma como o professor leciona a aula e as estratégias que utiliza (Imaginário et al., 2014; Martinez et al., 2015; Otaviano et al., 2012); o entusiasmo do professor com a matéria que leciona (Jesus, 2008; Martinez et al., 2015); a relação do professor com o aluno (Boruchovitch, 2009; Imaginário et al., 2014); e as crenças e expectativas do professor (Bzuneck, 2010; Coutinho et al., 2018; Cleary, 2011; Imaginário et al., 2014; Oliveira & Barcelos, 2012).

Ainda no que concerne ao professor, verificamos que muitos destes aspetos são apontados também quando olhamos apenas para os fatores de motivação, nomeadamente: o investimento na relação com o aluno, por exemplo, demonstração de afeto e dedicação de atenção, apoio e disponibilidade (Connell & Wellborn, 1991; Jesus, 2008; Lemos, 2009; Lourenço & Paiva; Patti et al., 2017; Taylor & Ntoumanis, 2007); o incentivo, demonstrando que acredita no aluno, encorajando-o a alcançar o seu potencial (Estanqueiro, 2013; Lourenço & Paiva, 2010; Maxwell, 2010; Norville, 2010); o feedback construtivo, não focando apenas nos aspetos negativos (Haigh, 2010, Lourenço & Paiva, 2010); a valorização do aluno e do seu esforço (Haigh, 2010; Wang & Holcombe, 2010); Jesus, 2008; Norville, 2010); os elogios positivos (Estanqueiro, 2013; Wang & Holcombe, 2010); as atividades complexas e desafiantes, de acordo com as capacidades do aluno (Lourenço & Paiva, 2010); o respeito pela individualidade e/ou diferença de cada aluno (Norville, 2010); as expectativas positivas (Estanqueiro, 2010; Estanqueiro, 2013; Lennick & Kiel, 2009); o professor ser competente na matéria que leciona (Nuutila et al., 2018) e as metodologias de ensino diversificadas (Jesus, 2008). Por outro lado, olhando agora para os fatores que a literatura identifica como fatores que

desmotivam os alunos, surge: o facilitismo e benevolência (Norville, 2010) e a desvalorização do esforço (Lourenço & Paiva, 2010).

Através da literatura verifica-se o determinante papel influenciador que o professor pode ter na motivação do aluno (Estanqueiro, 2010; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Juliatto, 2013; Lemos, 2009; Lens et al., 2008; Oliveira & Barcelos, 2012; Otaviano et al., 2012; Patti et al., 2017; Patrick et al., 2001; Sammons & Bakkum, 2011; Taylor & Ntoumanis, 2007; Veríssimo, 2013), uma vez que os seus comportamentos são determinantes na aprendizagem dos alunos (Sammons & Bakkum, 2011). O professor tem a capacidade de condicionar o desempenho e a motivação dos alunos face à escola (Patrick et al., 2001), pois a forma como ensina na sala de aula revela ter impacto significativo na motivação do aluno (Fredrick et al., 2004; Neves & Carvalho, 2006). Assim, sublinha-se o papel fundamental do professor nos processos de aprendizagem, uma vez que contribui para a criação de oportunidades para o envolvimento do aluno e para o papel ativo do mesmo na construção da sua própria aprendizagem (Cunha et al., 2020).

Método

Objetivo do estudo e questões de investigação

O presente estudo assume como objetivo principal compreender as perceções dos alunos do ensino básico (2º ciclo e 3º ciclo) e secundário sobre o que os motiva ou, por outro lado, desmotiva na aprendizagem. Deste modo, esta investigação procura responder às seguintes questões de investigação: (QI.1) de acordo com a perceção dos alunos, o que motiva na aprendizagem? e (QI.2) de acordo com a perceção dos alunos, o que desmotiva na aprendizagem?

Fundamentação metodológica

Atendendo às questões de investigação formuladas, o presente estudo utilizou uma abordagem qualitativa de carácter indutivo. Esta abordagem metodológica contribui para o enriquecimento do estado da arte tendo por base as perceções e os testemunhos dos indivíduos (Asante et al., 2014), uma vez que pretende compreender o fenómeno através da forma como os participantes o percebem e interpretam no seu meio social (Denzin & Lincoln, 2011).

Ainda de referir, que o método usado valoriza a interpretação e compreensão da realidade social, isto é, destaca as especificidades dos contextos analisados (Augusto, 2014). Considerando que este estudo se foca na análise das percepções dos alunos, a abordagem qualitativa torna-se ainda mais pertinente, uma vez que acede ao mundo dos significados, das crenças, das atitudes, dos valores e dos motivos (Minayo, 2009), ou seja, uma realidade que não pode ser quantificada.

Participantes

Os participantes do presente estudo foram alunos do ensino básico (2º e 3º ciclo) e do ensino secundário. Como critério de exclusão definiu-se a presença de necessidades educativas uma vez que poderiam requerer especificidades não abrangidas nesta investigação. Considerando o objetivo do estudo, a amostra foi intencional, pois nem todos os sujeitos da população tiveram igual oportunidade de ser incluídos (Cohen et al., 2007), e representativa do fenómeno, uma vez que foi escolhido um determinado grupo que representasse particularmente bem o fenómeno (Almeida & Freire, 2008).

Neste sentido, para esta investigação, foram realizados seis grupos de discussão focalizada, em quatro contextos escolares diferentes, contando com um total de 45 participantes (15 do 2º ciclo; 16 do 3º ciclo; 14 do secundário), 25 raparigas (7 do 2º ciclo; 11 do 3º ciclo; 7 do secundário) e 20 rapazes (8 do 2º ciclo; 5 do 3º ciclo; 7 do secundário). Relativamente à faixa etária, os participantes tinham idades compreendidas entre os 10 e 18 anos. Em cada grupo de discussão participaram entre 6 a 9 participantes, uma vez que nos grupos de discussão focalizada o número de participantes deve ter um mínimo de seis e um máximo de 12 a 15 (Finch & Lewis, 2003; Trad, 2009). Contudo, o número ideal de participantes num grupo de discussão focalizada é o que permita a discussão adequada do tema e a participação plena de todos os elementos (Pizzol, 2004). Importa ainda salientar, que os participantes de um grupo de discussão focalizada devem apresentar características em comum que estejam associadas à temática em estudo (Trad, 2009), neste sentido, foi garantida a homogeneidade dos grupos de discussão uma vez que cada grupo partilhava o mesmo contexto escolar. Além disto, a diversidade do grupo também se revela igualmente importante (Finch & Lewis, 2003), assim, os participantes dos grupos foram escolhidos aleatoriamente entre os anos de escolaridade de cada ciclo, garantindo também diversidade ao nível do sexo (feminino e masculino), do rendimento escolar e das habilitações académicas dos pais.

Instrumento

Considerando os objetivos da investigação, foi elaborado para a recolha de dados, um guião para os grupos de discussão focalizada (Anexo I). Segundo Santos (2017), esta é “uma metodologia qualitativa versátil, que privilegia a interação social na recolha e na clarificação de dados, isto é, trata-se de um método que poderá facultar importantes contributos, ao deter a capacidade não só de gerar *inputs* novos ou adicionais à problemática em estudo, como é igualmente propenso a aclarar informação recolhida” (p.1). Assim, tendo em conta o objetivo do estudo considerou-se este o método mais adequado, uma vez que esta técnica permite a cooperação dos participantes de forma a que, a partir da discussão, o grupo consiga no final atingir um consenso sobre os objetivos da investigação (Gutierrez, 2011). Neste sentido, a finalidade do grupo consiste em recuperar a participação ativa do indivíduo na pesquisa, permitindo a liberdade para expressar a sua opinião sobre o sentido das suas ações relacionadas com a sua vida quotidiana (Manrique & Pineda, 2009).

O guião foi construído pela equipa de investigação na qual se insere o presente estudo. Deste modo, o mesmo procurou explorar as perceções dos alunos sobre três grandes dimensões: escola, ensino e aprendizagem. Atendendo ao objetivo deste estudo, compreender as perceções dos alunos do ensino básico (2º ciclo e 3º ciclo) e secundário sobre o que os motiva e desmotiva na aprendizagem, foram consideradas as respostas dos alunos à seguinte questão do guião: “O que mais vos motiva a aprender? O que mais vos desmotiva? Porquê?”. Além disto, também foram considerados os excertos nos quais os alunos referiam claramente aspetos relacionados com a motivação e/ou desmotivação, ainda que tivessem surgido na resposta às questões “Em que situações sentem que aprendem mais? Em que situações sentem que aprendem menos?” e “O que é que capta mais a vossa atenção? O que é que vos ajuda a manter atentos? O que é que faz com que se distraiam?”.

Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados foi iniciado com a identificação dos contextos escolares nos quais iriam ser recolhidos os dados através dos grupos de discussão focalizada com os alunos do 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico e com os alunos do secundário. Conforme referido, a identificação das escolas foi realizada no âmbito da parceria da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa com 11 escolas privadas da Área

Metropolitana do Porto. Após esta etapa, foram selecionados os participantes de cada grupo. A seleção foi feita aleatoriamente através do método Monte Carlo, de modo a selecionar de três a quatro participantes de cada ciclo de escolaridade (5º ano; 6º ano; 7º ano; 8º ano; 9º ano; 10º ano; 11º ano; 12º ano). Considerou-se a seleção aleatória importante de forma a garantir que cada aluno tivesse a mesma probabilidade de participar na investigação. Posto isto, os alunos selecionados e os seus encarregados de educação foram contactados pelos Serviços de Psicologia da escola de modo a recolher o consentimento informado assinado. Com o propósito de garantir a neutralidade na execução dos grupos de discussão e de forma a evitar condicionantes, no processo de condução destes grupos, cada psicólogo assumiu o papel de moderador num grupo de discussão focalizada de outro contexto escolar que não aquele onde trabalhava.

A execução dos grupos de discussão focalizada ocorreu numa sala silenciosa de cada escola com as cadeiras em círculo de modo a que todos os participantes conseguissem ter visão uns dos outros, proporcionado assim um ambiente familiar, ou seja, promovendo um local informal e de interação entre os participantes e o moderador (Santos, 2017). A duração da discussão dos grupos foi aproximadamente de 50 minutos e de modo a poder recolher toda a informação disponível para posteriormente ser analisada, tal como é recomendado pela literatura (Santos, 2017; Trad, 2009), os dados foram recolhidos em formato de áudio e de gravação de imagem, tendo sido garantido que os alunos e os seus encarregados de educação permitiam estas gravações.

No início de cada grupo de discussão focalizada foi explicado aos participantes a razão das gravações e a confidencialidade das mesmas. Além disto, tal como recomenda a literatura (Aires, 2011; Pizzol, 2004), foram explicados aos participantes os objetivos do estudo. Importa ainda referir que também foi explicado aos participantes que a sua participação era voluntária. A reflexão conjunta foi promovida, destacando-se a importância da participação, interação e discussão de todos os membros do grupo, salientando que não havia respostas corretas e erradas. Por fim, importa referir que os aspetos éticos necessários atendendo à metodologia utilizada foram devidamente acautelados, nomeadamente ao nível da recolha dos consentimentos informados por parte das escolas participantes, dos alunos e respetivos encarregados de educação, do anonimato e confidencialidade dos dados e da participação voluntária na investigação.

Procedimentos de análise de dados

O processo de análise de dados recorreu à abordagem semi-indutiva de análise de conteúdo recorrendo ao *software* de análise qualitativa de dados NVIVO 12 PRO. A utilização deste programa traz inúmeras vantagens uma vez que permite o registo de todo o processo de investigação, a possibilidade de pesquisas múltiplas sobre o mesmo material, a organização do material da pesquisa, a economização de tempo e de custos, como também a possibilidade de explorar de forma aprimorada o relacionamento entre os dados e as vantagens em termos de uma estrutura formal que auxilia na construção conceitual e teórica dos dados (Teixeira, 2001).

Neste sentido, a análise foi orientada por quatro etapas: transcrição dos grupos de discussão focalizada, leitura flutuante, codificação e categorização. As duas primeiras etapas permitiram, um primeiro contacto com os documentos. Através da leitura flutuante é possível conhecer os dados de forma mais aprofundada (Cação, 2008), permitindo que o investigador se aproprie do conteúdo que será submetido à análise (Bardin, 2011). De acordo com Bardin (2011), na análise de dados qualitativos, o processo deve ser iniciado com a organização de todo o material e depois dividido em partes de acordo com as suas categorias e características em comum, assim, após estas primeiras duas etapas iniciou-se a codificação e a categorização dos dados. No que diz respeito à codificação, em todas as unidades de texto que respondessem às questões de investigação foi atribuído um código, sendo este representativo do discurso do participante (Denzin & Lincoln, 2005; Manrique & Pineda, 2009). Relativamente à categorização, foi um processo que teve como objetivo organizar os diferentes códigos em categorias, sendo estas categorias conjuntos de códigos que agrupam determinados elementos que reúnem características em comum (Bardin, 2011). Por fim, importa salientar que nestas últimas duas etapas, codificação e categorização, emergiram três grandes categorias que sob a perspectiva dos alunos motivam e desmotivam na aprendizagem, nomeadamente: fatores da esfera do professor, fatores da esfera do aluno e fatores da esfera dos conteúdos. Deste modo, estas categorias serão exploradas detalhadamente na apresentação e discussão dos resultados.

Análise e discussão dos resultados

As categorias obtidas com a codificação das transcrições dos grupos de discussão focalizada foram decompostas em subcategorias, constituindo um sistema geral de categorias (Anexo II) que se encontra com a devida descrição no Anexo III . Este sistema organiza-se em

duas categorias de 1ª geração (desmotiva os alunos; motiva os alunos) que por sua vez se desdobram noutro conjunto de categorias, as categorias de 2ª geração (fatores da esfera do professor; fatores da esfera do aluno; fatores da esfera dos conteúdos).

Considerou-se pertinente optar pela discriminação visual recorrendo à utilização de distintas fontes tipográficas, de modo a promover uma melhor organização e compreensão destes sistemas e da diferenciação entre as diversas gerações de categorias. Neste sentido, as categorias de primeira 1ª geração serão representadas pelo recurso ao tipo de letra sublinhado e negrito (e.g. **motiva os alunos**). As categorias de 2ª geração serão representadas pelo recurso ao tipo de letra sublinhado (e.g. fatores da esfera do professor). As categorias de 3ª geração serão representadas pelo recurso ao tipo de letra negrito (**práticas pedagógicas do professor**) enquanto que as seguintes categorias (4ª e 5ª geração) serão representadas pelo recurso ao tipo de letra itálico (e.g. *precisar da disciplina para o futuro*).

Com o objetivo de facilitar a compreensão das informações recolhidas e uma maior coerência no discurso, a análise e discussão dos dados será apresentada considerando cada uma das questões de investigação previamente formuladas, e serão discutidos os dados considerados mais relevantes.

Q.I.1. De acordo com a perceção dos alunos, o que motiva na aprendizagem?

Na análise de dados emergiu a categoria **motiva os alunos**, surgindo fatores da esfera do professor, fatores da esfera do aluno e fatores da esfera dos conteúdos.

No que diz respeito aos fatores da esfera do professor surgem nos resultados como fator de motivação as **práticas pedagógicas do professor** (28 referências), emergindo a *forma como o professor dá a aula* (12 referências), sendo referido quatro vezes *explica bem a matéria, até o aluno perceber* (75F5: “quando aprendemos matéria nova os professores ensinam-nos [...] a matéria até nós percebermos, quando alguém não percebe pergunta e depois volta a repetir a matéria que deu”); três vezes *aulas animadas e divertidas* (11F10: “como o professor dá a aula, se for uma aula animada e assim nós estamos mais concentrados, queremos aprender mais”); duas vezes a *aplicação prática da matéria* (10F11: “os professores também às vezes há matéria que podem passar para a vida real, torna-se mais fácil”) e uma vez a *forma como o professor fala* (10F11: “maneira como o professor fala connosco, se têm à vontade”) e duas vezes o *professor dá exemplos* (62F6: “os professores vão buscar exemplos aos livros e nós acabamos por nos motivar mais”). Surge também a *interação nas aulas* (seis referências),

sendo referido quatro vezes o *professor interage, discute a matéria com os alunos* (91F8: “*interagindo conosco, discutir a própria matéria conosco*”); uma vez o *professor permite fazer perguntas* (92F7: “*fazer perguntas [...] ficamos a conhecer mais a própria matéria*”) e uma vez o *professor tira dúvidas* (88M9: “*o professor [...] como uma pessoa [...] que nos ajuda a tirar dúvidas, a conhecer mais um pouco*”). Emerge ainda o *professor controla a atenção*, sendo referido uma vez (66F8: “*controla-me a atenção [...] Não me deixa distrair*”) e os *recursos pedagógicos* (nove referências), sendo referido duas vezes o *powerpoint* (59F5: “*o que mais nos motiva a aprender a matéria [...] powerpoints porque é o que nos dá mais interesse, é o que nos dá mais interesse e que..., e assim nós podemos dedicar-nos mais*”); duas vezes *filmes* (10F11: “*motiva, o meu professor de filosofia também passa filmes, vemos filmes*”); uma vez a *diversidade de aparelhos usados pelo professor* (7M12: “*o que motiva é a diversidade de aparelhos que o nosso professor usa*”); uma vez *jogos* (75F5: “*jogamos alguns jogos que a professora inventa*”); uma vez *séries* (9M11: “*antes de dar a matéria, ele mostra uma série [...] e aquilo ajuda muito a perceber a matéria [...] depois nós temos que perceber o que é que foi usado em filosofia e isso motiva-nos, porque durante o episódio nós estamos com aquela sensação de que nós temos que encontrar, para ver se vamos chegar ao ponto da matéria. E acho que isso é bom*”); uma vez *trabalhos* (59F5: “*o que mais nos motiva a aprender a matéria, é quando fazemos trabalhos*”) e uma vez *vídeos ou imagens* (59F5: “*o que mais nos motiva a aprender a matéria, é [...] quando vemos vídeos ou imagens*”). Destes resultados, emerge na literatura a forma como o professor leciona e as estratégias que utiliza (Imaginário et al., 2014; Martinez et al., 2015; Otaviano et al., 2012). Além disto, estes resultados sugerem que o powerpoint é uma fonte de motivação na aprendizagem da matéria, o que contraria o estudo de Stefl-Mabry e colaboradores (2010), que refere que os alunos estão cansados do uso de powerpoint nas aulas. Neste seguimento, a literatura aponta para a importância dos recursos pedagógicos pois a diversificação dos recursos utilizados contribui para motivação dos estudantes (Viveiro & Diniz, 2009). Também, na perspectiva dos professores, tal como se verifica no estudo de Knüppe (2006), emerge a ideia de que os alunos ficam mais motivados quando são usados diferentes recursos pedagógicos, sendo destacado os recursos audiovisuais. De salientar que os tempos atuais remetem para a necessidade de utilizar novas tecnologias no ambiente de aprendizagem como veículo de motivação (Ramos et al., 2017). Assim, tal como referem Ryan e Rigby (2019), é importante que estudos futuros analisem de que forma podem as novas tecnologias promover a motivação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Emerge também nos resultados o **incentivo e reforço** (10 referências), sendo referido sete vezes o *professor incentiva* (61M6: “*o que mais me motiva é quando um professor chega à minha beira e diz assim: "muito bem" "isto está correto". E isso motiva-me para o resto do dia*”); uma vez o *professor motiva para o aluno fazer exercícios* (64F7: “*Está sempre a tentar ajudar-nos [...] vai-nos motivando para nós fazermos tanto os exercícios, como estarmos atentos*”); uma vez o *professor valoriza o trabalho do aluno* (54F10: “*acho que os alunos devem ser sempre [...] valorizados pelo trabalho*”) e uma vez o *professor verbaliza expectativas positivas* (52M12: “*a professora está lá a dizer “O meu objetivo é que vocês tenham boas notas, vocês vão ter boas notas, estou aqui para vos ajudar”*”). Estes resultados vão amplamente ao encontro do que tem sido referido pela literatura, sendo sublinhada a valorização do aluno e do seu esforço (Haigh, 2010; Jesus, 2008; Norville, 2010; Wang & Holcombe, 2010), o encorajamento ao aluno para alcançar o seu potencial (Estanqueiro, 2013; Lourenço & Paiva, 2010; Maxwell, 2010; Norville, 2010) e o *feedback* construtivo (Haigh, 2010; Lourenço & Paiva, 2010). Neste sentido, importa referir que mais uma vez os resultados reforçam a importância da relação professor-aluno e do investimento nessa relação (Jesus, 2008; Patti et al., 2017).

Os resultados também sugerem como fonte de motivação na aprendizagem as **características do professor** (nove referências), sendo referido cinco vezes o *professor é divertido* (70M9: “*ao mesmo tempo que ele diz piadas também ‘tá a dar matéria [...] Muitas vezes fica na cabeça*”); uma vez o *professor é aberto* (88M9: “*professor [...] uma pessoa que está sempre aberta para tudo*”); uma vez o *professor é amigo* (88M9: “*E também como o professor se apresenta aos alunos, não sendo uma pessoa que está aqui para nos avaliar e só dar matéria, mas também como uma pessoa, digamos, amiga*”); uma vez o *professor é exigente* (64F7: “*um professor que exige muito de nós*”) e uma vez o *professor sabe comunicar* (10F11: “*alguns professores devem desenvolver o seu lado de comunicar com os jovens [...] têm que arranjar métodos, saberem comunicar connosco, não serem tão maçadores*”). Estes resultados vão ao encontro dos resultados de Corcoran e Mamalakis (2009), que concluem que de facto as características do professor influenciam a motivação do aluno. Ainda de referir que no estudo de Oliveira e Alves (2005) as características do professor podem ser promotoras de uma boa relação com os alunos e que esta relação promove a motivação dos mesmos.

Além disto, surge também a **disponibilidade e empatia do professor** (oito referências), sendo referido quatro vezes o *professor ajuda o aluno* (54F10: “*Eu acho que isso de ajudar o aluno, tipo o principal objetivo ser ajudar, motiva imenso*”); uma vez o *professor coloca-se no*

lugar do aluno (10F11: “*tornarem-se um de nós [...] eles já passaram pela nossa idade e às vezes parece que esquecem um bocadinho o que é estar deste lado*”); uma vez o *professor compreende os objetivos do aluno* (54F10: “*Eu acho que no fundo os professores devem compreender os nossos objetivos e acho que isso ajuda*”); uma vez o *professor está disponível* (55F11: “*os professores na maior parte dos casos também estão disponíveis para nós*”) e uma vez o *professor não desiste do aluno* (64F7: “*os professores não desistirem de nós, estaremos sempre a motivar-nos para fazermos mais e melhor*”). Estes resultados vão ao encontro dos resultados do estudo de Martinez e colaboradores (2015), onde é salientada a importância da disponibilidade do professor. Importa também referir que no estudo de McHugh e colaboradores (2013), os alunos demonstraram valorizar professores que se preocupavam com as suas necessidades e bem-estar. Além disto, quando os alunos percecionam esta preocupação e disponibilidade do professor, ficam mais motivados a esforçarem-se na aprendizagem (Patrick et al., 2007). Neste sentido, salienta-se mais uma vez a importância da relação professor-aluno na motivação.

Ainda nos fatores da esfera do professor, surgem os **bons professores** (uma referência), sendo referido uma vez *o aluno ter bons professores* (86M8: “*se tivermos bons professores então aí é que nos motiva ainda mais*”). Este aspeto como fonte de motivação surge também na literatura, ou seja, os alunos sentem-se motivados quando o professor é competente na matéria que leciona (Nuutila et al., 2018). No estudo de Carvalho (2010), que pretende compreender os fatores que levam ao sucesso escolar, surge também a competência do professor. Importa ainda referir que no estudo de Tschannen-Moran e colaboradores (1998) os resultados sugerem que a eficácia do professor influencia a eficácia do aluno, corroborando neste sentido o estudo de Midgley e colaboradores (1989) que conclui que alunos que revelavam uma autoeficácia mais elevada surgiam nas turmas dos professores com maior autoeficácia. Assim, este resultado surge como um fator de extrema pertinência uma vez que tal como já foi supracitado alunos autoeficazes mostram-se alunos motivados.

Por fim, nestes fatores, surge ainda a **rotatividade do professor** (uma referência) sendo referido uma vez *trocar de professor em cada ano* (10F11: “*eu às vezes gosto de trocar de professor, de ano, cada ano, porque assim temos sempre novos professores, algum pode não nos estar a ajudar, e no próximo ano assim temos um novo professor...que tem outro método*”). Este resultado vai ao encontro do que é referido por Siqueira e Wechsler (2009), no entanto, este resultado é contrariado por Azevedo e Silva (2012) que referem que a rotatividade do

docente pode interferir na relação professor-aluno podendo até prejudicar a capacidade de aprendizagem dos mesmos.

Importa salientar que nos resultados os fatores relacionados com o professor foram os mais referidos. Esta predominância é também amplamente encontrada na literatura (Estanqueiro, 2010; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Juliatto, 2013; Lemos, 2009; Lens et al., 2008; Oliveira & Barcelos, 2012; Otaviano et al., 2012; Patrick et al., 2001; Patti et al., 2017; Sammons & Bakkum, 2011; Taylor & Ntoumanis, 2007). Verifica-se, deste modo, que a figura do professor está claramente associada à motivação do aluno e que de facto o professor contribui significativamente para o envolvimento do aluno na construção da sua própria aprendizagem (Cunha et al., 2020).

No que concerne à categoria fatores da esfera do aluno, os resultados sugerem que os **objetivos** (11 referências) motivam os alunos, nomeadamente ter objetivos e conseguir alcançá-los, sendo referido 10 vezes *aluno tem objetivos definidos* (50F11: “*definir objetivos acho que também é motivação extra porque se queremos alcançar uma coisa qualquer, trabalhamos para isso*”) e uma vez o *aluno consegue alcançar objetivos* (60M6: “*motivados para conseguirmos ter alguma boa nota no teste e depois chegarmos ao teste e vimos que conseguimos alcançar os nossos objetivos*”). Considerando o número de vezes que a definição de objetivos foi referida, observa-se que este é um fator de significativa importância na motivação dos alunos. Estes resultados surgem igualmente em outros estudos. Por exemplo, o estudo de Imaginário e colaboradores (2014) conclui que o aluno motivado atua de forma a alcançar os seus objetivos, já no estudo de Gottfried e colaboradores (2001) conclui-se que alunos que definem objetivos são alunos envolvidos no processo de aprendizagem, estando estes intrinsecamente motivados. Tal como refere Pintrich (2003), definir objetivos tem um significativo suporte empírico, verificando-se assim, que sem objetivos os alunos são pouco produtivos uma vez que aqueles originam os sistemas motivacionais (Veríssimo, 2013). Neste seguimento, surge a autorregulação do aluno, uma vez que segundo Rosário (2004), a autorregulação da aprendizagem é “um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar” (p. 37).

Além disto, nos resultados são apontadas pelos participantes várias ideias sobre tarefas nas quais está o **aluno em ação** (sete referências). Sendo referido duas vezes as *atividades práticas* (89F9: “*acho que também devíamos fazer atividades mais práticas*”); uma vez os

exercícios (75F5: “*vamos [à escola] virtual fazer os exercícios, depois fazemos no manual fazemos exercícios*”); uma vez o *aluno a ler* (7M12: “*acho que também podia pôr as pessoas a ler o teatro, assim as pessoas também percebiam mais*”); uma vez o *aluno explica a matéria a outro aluno* (71F8: “*dizem aos alunos para explicar ao outro*”); uma vez *outros alunos a falar* (57M5: “*eu por exemplo estou atrás na sala e quando vejo umas vozinhas lá na frente [...]motiva-me a falar*”) e uma vez os *trabalhos de grupo* (75F5: “*eu acho que nos trabalhos de grupo nós trabalhamos bem, podemos partilhar ideias e ao mesmo tempo estamos a estudar e também nos podemos divertir mais um bocadinho*”). Embora estes comportamentos sejam referidos uma vez por código, sublinha-se que estes comportamentos foram mencionados por alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, verificando-se que o facto de o aluno estar em ação motiva nestes vários anos de escolaridade. Importa salientar que a atividade do aluno surge também na literatura como um ponto chave de aprendizagem promovendo o envolvimento do mesmo (Bacich & Holanda, 2020) e tal como já foi anteriormente referido o envolvimento do aluno está intimamente ligado à sua motivação (Aslam et al., 2020; Ryan & Deci, 2009).

Como fonte de motivação surgiram também resultados face ao **sucesso** (cinco referências), sendo referido três vezes o *aluno experiencia sucesso* (58M5: “*começamos a fazer todos os exercícios a sério. Começamos a acertar todos, ficamos muito motivados para o resto do dia, ficamos "eiah olha eu sei fazer isto. Professora, professora!", metemos o dedo no ar e simplesmente não paramos*”); uma vez os *resultados dos testes* (60M6: “*o que mais me motiva é os resultados dos testes*”) e uma vez os *exercícios correm bem* (7M12: “*quando corre bem é uma motivação para nós, até nos dá vontade de continuar a fazer*”); face ao **insucesso** (duas referências), sendo referido duas vezes o *aluno trabalhar mais depois de maus resultados* (59F5: “*faço por trabalhar mais é isso também me motiva um bocadinho*”) e face ao **empenho** (uma referência), sendo referido uma vez o *aluno fica orgulhoso do esforço* (“60M6: “*ficar orgulhoso de o esforço que fizemos, todo o esforço*”). Considerando que a capacidade de realização do aluno, ou seja, a obtenção de resultados positivos, de sucesso, está reciprocamente ligada à expectativa de que é competente na capacidade de realização (Bandura, 2006; Faria & Neves, 2004), verifica-se que a autoeficácia do aluno é um fator que promove a motivação para a aprendizagem indo ao encontro da literatura (Coutinho et al., 2018; Imaginário et al., 2014; Lens, 1994; Siqueira & Wechsler, 2009; Pintrich & Schunk, 2002). Por exemplo, o estudo de Nuutila e colaboradores (2018), de Oliveira e Soares (2011) e de Pintrich e De Groot (1990) concluíram que de facto existe uma correlação significativa entre as crenças de autoeficácia e o desempenho escolar dos alunos. Os mesmos resultados surgiram no estudo de Silva e

colaboradores (2014), concluindo também que esta correlação ocorre em todos os níveis de ensino. Sabendo-se que as crenças de autoeficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de atuação” (Bandura, 1986, p. 391), verifica-se que são fundamentais no processo de aprendizagem, uma vez que os alunos lidam de forma mais positiva com as emoções e ficam motivados a envolverem-se na sua aprendizagem quando acreditam que são capazes (Bzuneck, 2001; Rodrigues & Barrera, 2007).

Ainda na categoria dos fatores da esfera do aluno, emerge nos resultados **atributos do aluno** (uma referência), sendo referido uma vez a *boa disposição do aluno* (58M5: “*Quando nós estamos num dia bem dispostos, chegamos à escola e de repente começamos a fazer todos os exercícios a sério*”). Dos dados encontrados da revisão de literatura efetuada, não surgiu este resultado como fator de motivação do aluno para a aprendizagem, contudo, considerando que a motivação é um processo influenciado também por fatores internos ao indivíduo (Bzuneck, 2009; Martinelli & Sisto, 2011), a sua disposição deve ser um fator importante a ser considerado pois o processo de motivação deve ser analisado conforme as características do sujeito e o contexto onde ele ocorre (Martinelli, 2007; Tadeucci, 2009).

No que concerne aos fatores da esfera dos conteúdos, surge a **disciplina** (11 referências), sendo referido seis vezes *precisar da disciplina para o futuro* (86M8: “*motiva-nos mais se nós já tivermos uma ideia fixa de que o que gostaríamos de ser quando crescermos, motiva-nos mais as aulas em que nós iremos precisar para ser isso*”), quatro vezes *aluno gosta da disciplina* (78M6: “*em geral são essas que eu gosto mais e que se calhar estou mais motivado para aprender*”) e uma vez *a disciplina* (87M7: “*por exemplo, Geografia [...] consigo estar atento, já tenho motivação para isso*”). Surge também a **matéria** (quatro referências), sendo referido quatro vezes *o aluno gosta da matéria* (65F7: “*Gostar da matéria*”). Tanto na matéria como na disciplina os alunos destacaram a importância do gostar, neste sentido, estes resultados remetem para a importância e relevância do envolvimento emocional no contexto escolar (Costa & Faria, 2013; Pekrun & LinnenbrinkGarcia, 2013).

Q.I.2. de acordo com a percepção dos alunos, o que desmotiva na aprendizagem?

Na categoria **desmotiva os alunos**, tal como na questão anterior, na análise de dados, também emergiram fatores da esfera do professor, fatores da esfera do aluno e fatores da esfera dos conteúdos.

No que diz respeito aos fatores da esfera do professor, em consonância com a motivação, também na desmotivação emergem as **práticas pedagógicas do professor** (23 referências), surgindo as *aulas com reduzida interação* (17 referências), sendo referido seis vezes o *professor fala e o aluno está sentado a olhar e a ouvir* (61M6: “*o que mais me desmotiva é aquilo que é quando está a falar e nós estamos assim a olhar parece que dá vontade de meter assim a cabeça e dormir*”); três vezes o *professor é uma seca, só fala e não dá exemplos* (62F6: “*o que mais me desmotiva, por exemplo, é quando um professor está a explicar alguma coisa mas está a explicar de uma forma seca. Só fala, só fala, só fala e não dá exemplos*”); duas vezes o *professor lê o livro durante quase a aula toda* (10F11: “*o que desmotiva é a leitura do livro durante quase a aula toda*”); duas vezes o *professor não deixa falar* (64F7: “*não nos deixam falar, tentar resolver exercícios*”); uma vez o *professor não interage* (64F7: “*quando os professores não interagem connosco nas aulas*”) e uma vez o *professor não tira dúvidas* (70M9: “*quando os professores não nos esclarecem as dúvidas [...] desmotiva um bocado*”). Ainda nas práticas do professor, é referido duas vezes o *professor tira dúvidas sempre da mesma forma* (70M9: “*Falo por mim, porque às vezes os professores não me explicam as coisas mesmo direitinhas e eu pronto não vou... nem vou tentar, já estou farto que o professor me tentar explicar e não me dizer o que eu quero*”); uma vez a *forma como professor dá a matéria* (71F8: “*a forma como o professor dá a matéria*”) e uma vez as *preferências por alunos* (55F11: “*ter preferidinhos que muitas vezes até favorecem nas notas e isso acaba por desmotivar os restantes*”). Além disto, emergem ainda os *recursos pedagógicos* (duas referências), sendo referido duas vezes o *powerpoint com muito texto* (7M12: “*quando tem muito texto torna-se maçador*”). Através destes resultados verifica-se que o fator desmotivacional está ligado à passividade tanto do professor como do aluno. Compreende-se assim, que os alunos desmotivam quando estão mais inativos e os professores expositivos, sendo reforçada a ideia da pouca interação e também da rotina. Também no estudo de Jesus e Santos (2004), mas na perspetiva do professor, surge a rotina e a baixa interação como fator que desmotiva os alunos.

Em contraste com o reforço e incentivo, surge o **desencorajamento** (três referências), sendo referido uma vez as *expectativas negativas do professor* (54F10: “*um aluno menos bom tenta alcançar um objetivo e melhorar e o professor como já tem na cabeça que ele é mau*”); uma vez o *professor não nota o esforço do aluno* (54F10: “*nem sequer nota o esforço e acho que isso desmotiva os alunos*”) e uma vez o *professor procura falhas nos alunos* (54F10: “*há professores que tentam mais encontrar as falhas do aluno e isso não é muito bom*”). Tal como se verifica na literatura, a desvalorização do professor face ao esforço do aluno é um fator

desmotivacional na sua aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). Importa também salientar que o estudo de Martini e Boruchovitch (2004) aponta que há professores que tendem a atribuir as causas do insucesso escolar predominantemente ao aluno, concluindo que as crenças educacionais dos professores podem ser dificultadoras da aprendizagem e do envolvimento do mesmo. Neste sentido, tal como já foi constatado, estando o envolvimento do aluno fragilizado encontra-se igualmente fragilizada a sua motivação na aprendizagem.

Ainda nos fatores da esfera do professor, surgem nos resultados as **características do professor** (uma referência), sendo referido uma vez o *professor sarcástico* (60M6: “às vezes eu não tenho muita confiança nos professores, porque por vezes eu penso que eles estão a ser sarcásticos”). Este resultado não foi encontrado noutros estudos, no entanto, é pertinente referir que no estudo de Knüppe (2006) as professoras relatam que sentem que os alunos captam o seu humor, ou seja, que se elas demonstrarem que se sentem desanimadas e desmotivadas, os alunos ficam igualmente desmotivados.

Relativamente aos fatores da esfera do aluno, emergiu o **insucesso** (duas referências), sendo referido uma vez *os exercícios correram mal* (9M11: “quando corre para o torto... apetece logo deixar aquilo”) e uma vez *ter más notas nos testes* (59F5: “o que mais me desmotiva é quando tiro más notas nos testes”). Surgiram também os **objetivos** (duas referências), sendo referido duas vezes *aluno não consegue alcançar objetivos* (8F12: “sinceramente, quando eu me esforço e não vejo os resultados que pretendia, isso desmotiva”). Estes resultados remetem-nos novamente para o sentido de autoeficácia do aluno. No estudo de Knüppe (2006) as professoras relatam que notam que os alunos ficam desmotivados quando têm resultados negativos. Neste sentido, tal como já foi suprarreferido, a autoeficácia e o desempenho escolar estão intimamente correlacionados (Rodrigues & Barrera, 2007). Assim, constata-se por um lado, que resultados positivos levam a crenças positivas de autoeficácia e que, pelo outro, resultados negativos levam a crenças negativas de autoeficácia.

Por fim, no que concerne aos fatores da esfera dos conteúdos surge também a **disciplina** (uma referência), sendo referido uma vez *a disciplina* (87M7: “é uma das disciplinas que eu não consigo... estar atento, não tenho motivação”) e surge a **matéria** (seis referências), sendo referido três vezes *a matéria* (71F8: “às vezes é tipo matéria que não motiva muito”); uma vez *o aluno não gosta da matéria* (76M6: “quando dou coisas que detesto as aulas ainda demoram”); uma vez *dificuldades na compreensão da matéria* (65F7: “é quando não percebemos”) e uma vez *professor não gosta da matéria* (71F8: “não é muito positivo, quando

um professor está a dar uma aula e diz “ah, não gosto muito desta matéria”). Novamente surge nos resultados a importância do gostar, assim, salienta-se de novo a relevância do envolvimento emocional no contexto escolar (Costa & Faria, 2013; Pekrun & LinnenbrinkGarcia, 2013). Importa também referir que as dificuldades de compreensão da matéria estão associadas ao baixo desempenho académico (Fita, 1999) e neste sentido tal como já foi observado, os baixos resultados contribuem para a desmotivação dos alunos. Além disto, é pertinente salientar que a literatura refere que o entusiasmo do professor com a matéria que leciona pode interferir no seu nível de motivação ou desmotivação (Jesus, 2008; Martinez et al., 2015).

Conclusão

Retomando aquele que se constitui como objetivo geral do presente estudo, compreender as perceções dos alunos do ensino básico e secundário sobre o que os motiva e desmotiva na aprendizagem, apresenta-se uma síntese dos principais resultados.

Salienta-se o surgimento de fatores da esfera do professor, fatores da esfera do aluno e fatores da esfera dos conteúdos. Neste seguimento, importa realçar que os resultados revelam que um mesmo aspeto pode motivar e desmotivar, nomeadamente as **práticas pedagógicas do professor**, *as características do professor*, os **objetivos**, o **insucesso**, *a disciplina* e *a matéria*. Além disto, há aspetos que surgem em todos os ciclos, como, por exemplo, o **aluno em ação**, e aspetos que surgem apenas em determinados ciclos, como, por exemplo os **atributos do aluno** (2º ciclo), o aluno ter **bons professores** (3º ciclo) e a **rotatividade do professor** (secundário). Neste sentido, conclui-se que de facto a motivação é um processo influenciado por diversos fatores como, por exemplo, as características do sujeito e o contexto onde ocorre (Martinelli, 2007; Tadeucci, 2009).

Importa também salientar que através do cruzamento das categorias de primeira geração que respondem a ambas as questões de investigação, surgiram algumas categorias em espelho, nomeadamente: **sucesso vs. insucesso**; *exercícios correrem bem vs. exercícios correrem mal*; *aluno consegue alcançar objetivos vs. aluno não consegue alcançar objetivos*. O surgimento destas categorias remete para a importância que os alunos dão à sua capacidade de realização. Neste sentido, tal como já foi suprarreferido, a obtenção de sucesso está reciprocamente ligada à expectativa de ser competente na capacidade de realização (Bandura, 2006; Faria & Neves, 2004). Assim, no seguimento do alcance de sucesso, sugere-se que sejam promovidas junto dos

alunos estratégias que permitam a autorregulação dos alunos, neste sentido, Veríssimo (2013) sugere a utilização dos objetivos *SMART* (específicos, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporais), definidos por Doran (1981), considerando-os eficazes. Assim, promover no aluno estratégias que permitam a sua autorregulação no ato de aprender deverá ser um objetivo fundamental das escolas, possibilitando a capacidade de transformar e reconstruir os conhecimentos (Veiga Simão, 2004).

Além das categorias que já foram referidas, também surgiram em espelho as seguintes categorias: **incentivo e reforço** vs. **desencorajamento**; *interação nas aulas* vs. *aulas com reduzida interação*. Neste sentido, observa-se a importância do domínio relacional e do envolvimento emocional, uma vez que se conclui que existe a necessidade de os alunos sentirem que os professores acreditam neles, valorizando a transmissão e a verbalização de expectativas positivas. Também ao nível relacional, verifica-se que os alunos manifestam a necessidade de interação na sala de aula, com o professor e com os colegas. Desta forma, mais uma vez, constata-se que o professor tem um impacto significativo na motivação do aluno para a aprendizagem, verificando-se que este não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas sim um elemento fundamental que contribui para a criação de oportunidades para o envolvimento do aluno e para o papel ativo do mesmo na construção da sua própria aprendizagem (Cunha et al., 2020).

Considera-se pertinente, sublinhar o que mais emergiu em cada dimensão. Assim, no que concerne aos fatores da esfera do professor, surge com maior prevalência as **práticas pedagógicas do professor**, destacando-se na motivação a *forma como o professor leciona* e na desmotivação as *aulas com reduzida interação*. No que diz respeito aos fatores da esfera do aluno, destaca-se na motivação os **objetivos** e na desmotivação destaca-se os **objetivos** e o **insucesso** e relativamente aos fatores da esfera dos conteúdos, destaca-se a **matéria** no que desmotiva e a **disciplina** no que motiva.

Neste sentido, considerando que os fatores da esfera do professor foram os mais realçados pelos alunos e tendo em conta que estes resultados vão ao encontro da literatura, como implicações educativas, considera-se pertinente a concretização de ações junto de professores que permitam a reflexão acerca das sugestões apresentadas pelos alunos e a identificação de caminhos possíveis. Neste seguimento, os professores podem aumentar os seus conhecimentos acerca dos processos motivacionais no ensino e aprendizagem e a sua capacidade de desenvolver a reflexão sobre a sua própria atuação na sala de aula (meta-ensino). Além disto,

uma vez que o professor é uma figura fundamental na aprendizagem do aluno, sugere-se que os órgãos de gestão das escolas, através da análise de estudos como este e considerando o panorama de cada escola, consigam também promover o bem-estar dos seus professores, tão importante para a concretização da sua missão docente.

Refletindo acerca das forças e limitações deste estudo, considerando que os alunos são os principais agentes ativos do seu processo de aprendizagem e que as suas perceções são mediadoras de sucesso escolar (Beek et al.,2014; Opdenakker & Minnaert, 2011), sublinha-se a pertinência deste estudo, atendendo ao facto de terem sido ouvidos alunos na primeira pessoa. Por outro lado, verifica-se como limitação o facto de apenas terem sido ouvidos alunos do ensino privado. Neste sentido, pesquisas futuras poderiam fazer um estudo igual com alunos do ensino público de modo a que seja possível fazer uma comparação entre os dados. Por fim, considera-se relevante referir que considerando as mudanças ao nível escolar devido ao panorama de pandemia que se vive atualmente, compreender de que forma se pode motivar os alunos e evitar a sua desmotivação poderá ser ainda mais pertinente uma vez que o cenário da sala de aula está em transformação, observando-se cada vez mais o formato de ensino à distância. Neste sentido, sugere-se a realização de um estudo que compreenda de que forma os alunos se sentem motivados ou desmotivados para aprender em formato online.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade aberta.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S. et al. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em Alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia* (pp. 3629-2642). Universidade do Minho.
- Asante, K. O., Osafo, J., & Nyamekye, G. K. (2014). An exploratory study of factors contributing to divorce among married couples in Accra, Ghana: A qualitative approach. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/10502556.2013.837715>.
- Aslam, S., Anwer, M., & Yousaf, M. S. (2020). Effect of Motivational Strategies on Science Students' Cognitive Engagement. *Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-13.
- Augusto, A. (2014). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. In *Fórum Sociológico. Série II* (No. 24, pp. 73-77). CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.
- Azevedo, K. A. A., & Silva, A. L. F. (2012). Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. Secretaria de estado da educação programa de desenvolvimento educacional. *Universidade estadual de londrina*, 1, 2-28.
- Bacich, L., & Holanda, L. (2020). *STEAM em Sala de Aula: A Aprendizagem Baseada em Projetos Integrando Conhecimentos na Educação Básica*. Editora.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (307-337). CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>.
- Beek, J. A. V., de Jong, F. P., Wubbels, T., & Minnaert, A. E. M. G. (2014). Measuring teacher regulating activities concerning student learning in secondary education classrooms: Reliability

- and validity of student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 206–213. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.07.001>.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The review of economic studies*, 70(3), 489-520. <https://doi.org/10.1111/1467-937X.00253>.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. Editora Vozes.
- Boxer, A. (2020). Student motivation. In Chartered College of Teaching, *The Early Career Framework Handbook* (pp. 17-24). Corwin: A SAGE Publishing Company.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar alunos: Sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 11-42). Editora Vozes.
- Carvalho, A. M. C. (2010). *Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista*. PUC-Rio.
- Cleary, T. J. (2011). Professional development needs and practices among educators and school psychologists. *New Directions for Teaching and Learning*, (126) 77-87. <https://doi.org/10.1002/tl.446>.
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249. <https://doi.org/10.1080/02702710802275371>.
- Cohen, L. (2007). Experiments, quasi-experiments, single-case research and meta-analysis. In L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Erlbaum.

- Corcoran, C., & Mamalakis, A. (2009). Fifth grade students' perceptions of reading motivation techniques. *Reading Improvement*, 46(3), 137-142.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Coutinho, J. Z. S. F., de Souza Cuconato, L. C., & de Alcantara, E. F. S. (2018). Motivação e aprendizagem no contexto escolar. *Episteme Transversalis*, 8(2).
- Cunha, R. S., Ribeiro, L. M., Sequeira, C., Barros, R. A., Cabral, L., & Dias, T. S. (2020). O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. *Psicologia em Estudo*, (25). <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46414>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Sage Publications.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem: Paradigmas, Motivação e Dificuldades*. Edições Sílabo.
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management review*, 70(11), 35-36.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os Filhos/O Papel dos Pais na Educação*. Editorial Presença.
- Faria, L., & Neves, S. P. (2004). Auto-eficácia académica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp.391-399). Psiquilíbrios.
- Fernet, C. (2011). Development and validation of the work role motivation scale for school principals (WRMS-SP). *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 307-331. <https://doi.org/10.1177/0013161X10385108>.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 29(00), 1707-1714. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.416.

- Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus group. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). Sage Publications.
- Fita, E. C. (1999). O professor e a motivação dos alunos. In J. A. Tapia & E. C. Fita. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz* (pp. 65-135). Editora Loyola.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e Realização Escolar. In B. P. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens* (pp. 94-130). Universidade Aberta.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review*. Ministry of Education.
- Gomes, D., & Borba, D. (2011). *Motivação no trabalho*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. D. C. (2017). Percepções Infantis: Relações entre Motivação Escolar e Suporte Familiar. *Psico-USF*, 22(3), 515-525. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>.
- Guimarães, S., & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7(1), 1-8.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿prolongación, variación o ruptura con el focus group?. *Cinta de moebio*, (41), 105-122. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200001>.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: Grandes ideias, regras simples*. Academia do livro.

- Imaginário, S., de Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 28(28).
- Jesus, S. N. & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, 27(52), 39-58.
- Jesus, S. N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. Educação, 31(1), 21-29.
- Juliatto, C. I. (2013). *De professor para professor: falando de educação*. Editora Universitária Champagnat.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 533-544. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>.
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar em revista*, (27), 277-290. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100017>.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In L.G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Relógio d'Água Editores.
- Lemos, M. S. D. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, 23(2), 141-152. <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.333>.
- Lennick, D. e Kiel, F. (2009). *Inteligência Moral*. Editorial Presença.
- Lens, W. Motivation and learning. (1994). In: Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Ed.) *The international encyclopedia of education* (Vol. 7. pp. 868-871). Pergamon.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-20.

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>.
- Lourenço, A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição, 15*(2), 132-41.
- Manrique, A. M. M., & Pineda, J. M. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista iberoamericana de educación, 49*(3), 1-7.
- Martinelli, S. C., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 6*(1), 21-31.
- Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2011). Escala para avaliação da motivação escolar infantojuvenil (EAME-IJ). *Casa do Psicólogo, 79*.
- Martinez, M.J.B., Currás, M.P., Valcárcel, N.M., & Garcia, R.M. (2015). Dimensions of motivation to learn from the perspective of students: 20 years of research. *Psicologia em Estudo, 20*(4), 599-610. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v20i4.28227>.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Alínea.
- Maxwell, J. (2010). *Relacionamentos 101: o que todo o líder precisa saber*. Editora SmartBook.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and barriers: Adolescent perceptions of student–teacher relationships. *Urban Education, 48*(1), 9-43. <https://doi.org/10.1177/0042085912451585>.
- McKenna, P. (2009). *Confiança Instantânea – Conquiste o mundo com o poder da confiança*. Editora Lua de Papel.
- Melo, L. B. C., Souza, M. A., & Silva, J. G. M. (2020). Motivação para a aprendizagem em crianças escolares: revisão narrativa. *Revista Eletrônica Acervo Científico, 10*, 3636-3636. <https://doi.org/10.25248/reac.e3636.2020>.

- Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 373-391. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1101>.
- Minayo, M.C.S. (2009). O desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo. (Org.), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 09-29). Editora Vozes.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-33.
- Monteiro, M. & Pereira, N. (2002). *Acesso ao ensino superior: Psicologia 12º ano*. Porto Editora.
- Nagelsmith, L., Bryer, J., & Yan, Z. (2012). Measuring motivation and volition of nursing students in nontraditional learning environments. *Journal of nursing measurement*, 20(2), 90.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300008>.
- Neves, M. D. C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, 24(2), 201-215.
- Norville, D. (2010). *O Poder do Obrigado*. Editora SmartBook.
- Nuutila, K., Tuominen, H., Tapola, A., Vainikainen, M-P., & Niemivirta, M. (2018). Consistency, Longitudinal Stability, and Predictions of Elementary School Students' Task Interest, Success Expectancy, and Performance in Mathematics. *Learning and Instruction*, 56, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.003>.
- Oliveira, B. M., & Barcelos, A. M. F. (2012). Identidade e motivação de professores pré-serviço de Inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. *Revista Contemporânea de Educação*, 7(13), 128-154.
- Oliveira, C. B. E. D., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>.
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39.

- Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports, 109*(1), 259-284. <https://doi.org/10.2466/09.10.11.PR0.109.4.259-284>.
- Otaviano, A. B. N., Alencar, E. M. L. S. D., & Fukuda, C. C. (2012). Estímulo à criatividade por professores de Matemática e motivação do aluno. *Psicologia Escolar e Educacional, 16*(1), 61-69. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100007>.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. E. Rayner (Ed.), *Perception* (pp. 239-266). Ablex publishing.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 102*(1), 35-58.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>.
- Patti, Y. A., Montiel, J. M., Costa, K. D., Murgo, C. S., Silva, M. C. R. D., Bartholomeu, D., & Campos, N. R. (2017). Percepção de professores do ensino médio acerca da motivação docente. *Revista Psicopedagogia, 34*(103), 53-64.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Academic emotions and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-283). Springer Science.
- Perrenoud, P. (2016). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Artmed Editora.
- Piletti, N. (2013). *Aprendizagem: teoria e prática*. Editora Contexto.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Pizzol, S. J. S. D. (2004). Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 42(3), 451-468. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032004000300003>.
- Raasch, L. (2006). A Motivação do Aluno para a aprendizagem. *Revista Universo Académico*, 10.
- Ramos, A., Sousa, C., Silva, E. & Palmeirão, C. (2017). Conceber colaborativamente uma estratégia de ensino. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Cords.) *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (p. 160). Universidade Católica Editora.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 1(2). <https://doi.org/10.24879/200700100200429>.
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Editora.
- Ruiz, V. M. (2004). A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno. *Revista Educação*, 1(2), 13-20.
- Russell, K. L., & Bray, S. R. (2010). Promoting self-determined motivation for exercise in cardiac rehabilitation: The role of autonomy support. *Rehabilitation Psychology*, 55(1), 74–80. <https://doi.org/10.1037/a0018416>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 13-54). *Academic Press*. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50024-6>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

- Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2019). Motivational foundations of game-based learning. *Handbook of game-based learning*, 153-176.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado*, 15(3).
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *Centro de Investigação Estudos Sociologia*, 211.
- Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. D. S., Capistrano, R., & de Oliveira, A. D. V. P. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2009). Motivação para a aprendizagem escolar e estilos criativos. *ETD - Educação Temática Digital*, 10, 124-146.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (p. 223-245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into practice*, 38(2), 74-79. <https://doi.org/10.1080/00405849909543835>.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology*, 177-198. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0709>.

- Tadeucci, M. D. S. R. (2009). *Motivação e liderança*. IESDE Brasil SA.
- Tavares, P., Gomes, E., Henriques, P., & Pereira, M. J. (2016). Técnicas para aumentar o envolvimento dos alunos na aprendizagem da programação. In *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, CMEA'2016* (pp. 1565-1577). Instituto Politécnico de Bragança.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747.
- Teixeira, A., & Becker, F. (2001). Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. *Sociologias*, 3(5). <https://doi.org/10.1590/S1517-45222001000100006>.
- Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: revista de saúde coletiva*, 19(3), 777-796. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodriguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement. *Elementary School. Frontiers in Psychology*, 7 (463), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–63). University of Rochester Press.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-94). Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Viveiro, A. A., & Diniz, R. D. S. (2009). Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em tela*, 2(1), 1-12.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>.
- Whitney, C. S., & Hirsch, G. (2007). *A love for learning: Motivation and the gifted child*. Great Potential Press, Inc.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers (Vol. 88)*. Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 – Guião para os Grupos de Discussão Focalizada

Guião para um Grupo de Discussão Focalizada (GDF) 1.º CEB ao Ensino Secundário

Introdução

Tempo: 2 minutos

Objetivo específico: Legitimar o debate e motivar os participantes.

Papel do moderador:

- a) Informar os participantes sobre os objetivos do grupo de discussão focalizada
 - Contextualização da parceria entre 11 colégios e FEP-UCP
- b) Reconfirmar autorização dos participantes para a gravação áudio e vídeo das discussões, assegurando o anonimato e a confidencialidade e referindo que a sua utilização será para os fins de investigação e melhoria do ensino e da aprendizagem.
- c) Destacar a importância da interação e discussão entre os elementos do grupo, promovendo-se a reflexão conjunta sobre as diferentes temáticas.
- d) Destacar que não há respostas certas ou erradas.

Desenvolvimento

Papel do moderador:

- a) Colocar as questões para debate.
- b) Garantir a participação de todos.
- c) Facilitar o processo de discussão.
- d) Estimular e incentivar a participação utilizando perguntas como “qual?”, “o quê?”, “como?”, “onde?”, “porquê?”.
- e) Incentivar o debate de modo a abordar ou aprofundar os tópicos a explorar.
- f) Intervir apenas se algum participante se desviar do tema.
- g) Fazer uma síntese da discussão já efetuada em cada uma das partes.

Parte I**Tempo:** 45 minutos

Objetivo específico: Recolher as percepções e representações dos participantes acerca do ensino, da aprendizagem e da escola.

Tópicos a explorar no debate:

- a) O que significa, para vocês, a escola?
- b) Em que situações sentem que aprendem mais? Em que situações sentem que aprendem menos? Porquê?
Explorar: tipo de aulas, estratégias, tarefas/atividades,...
- O que é que o professor faz/o que é que tu fazes que te ajuda a aprender?
- c) O que mais vos motiva a aprender? O que mais vos desmotiva? Porquê?
- d) O que é que capta mais a vossa atenção? O que é que vos ajuda a manter atentos? O que é que faz com que se distraiam?
- e) Tendo em conta a vossa experiência, como descrevem os vossos professores?
- f) E como descrevem os alunos em geral?
- g) O que é que vos preocupa enquanto alunos?
- h) Se pudessem, o que mudavam na vossa escola, relativamente ao ensino, aprendizagem, estudo, etc.?

Conclusão**Tempo:** 3 minutos

Objetivo específico: Elaborar uma síntese das ideias principais.

Papel do moderador/tópicos a explorar no debate:

- a) Pedir aos participantes a identificação das principais ideias que surgiram neste grupo de discussão.
- b) Agradecer a participação de todos, enfatizando a importância da sua opinião.
- c) Referir que futuramente serão informados sobre o andamento deste trabalho.

Anexo II – Sistema Geral de categorias

1. Motiva os alunos

1.1. Fatores da esfera do aluno

1.1.1. Aluno em ação

- 1.1.1.1. *Aluno a ler*
- 1.1.1.2. *Aluno explica a matéria a outro aluno*
- 1.1.1.3. *Atividades práticas*
- 1.1.1.4. *Exercícios*
- 1.1.1.5. *Outros alunos a falar*
- 1.1.1.6. *Trabalhos de grupo*

1.1.2. Atributos do aluno

- 1.1.2.1. *Boa disposição do aluno*

1.1.3. Empenho

- 1.1.3.1. *Aluno fica orgulhoso do esforço*

1.1.4. Insucesso

- 1.1.4.1. *Trabalhar mais depois de maus resultados*

1.1.5. Objetivos

- 1.1.5.1. *Aluno tem objetivos definidos*
- 1.1.5.2. *Aluno consegue alcançar objetivos*

1.1.6. Sucesso

- 1.1.6.1. *Aluno experiencia sucesso*
- 1.1.6.2. *Resultados dos testes*
- 1.1.6.3. *Os exercícios correm bem*

1.2. Fatores da esfera do professor

1.2.1. Bons professores

- 1.2.1.1. *O aluno ter bons professores*

1.2.2. Características do professor

- 1.2.2.1. *Professor é aberto*
- 1.2.2.2. *Professor é amigo*
- 1.2.2.3. *Professor é divertido*
- 1.2.2.4. *Professor é exigente*
- 1.2.2.5. *Professor sabe comunicar*

1.2.3. Disponibilidade e empatia do professor

- 1.2.3.1. *Professor ajuda o aluno*
- 1.2.3.2. *Professor coloca-se no lugar do aluno*
- 1.2.3.3. *Professor compreende os objetivos do aluno*
- 1.2.3.4. *Professor está disponível*
- 1.2.3.5. *Professor não desiste do aluno*

1.2.4. Incentivo e reforço

- 1.2.4.1. *Professor incentiva*
- 1.2.4.2. *Professor motiva para o aluno fazer exercícios*
- 1.2.4.3. *Professor valoriza o trabalho do aluno*
- 1.2.4.4. *Professor verbaliza expectativas positivas*

1.2.5. Práticas pedagógicas do professor

- 1.2.5.1. *Forma como o professor dá a aula*
 - 1.2.5.1.1. *Aplicação prática da matéria*
 - 1.2.5.1.2. *Aulas animadas e divertidas*
 - 1.2.5.1.3. *Explica bem a matéria, até o aluno perceber*
 - 1.2.5.1.4. *Forma como o professor fala*
 - 1.2.5.1.5. *Professor dá exemplos*
- 1.2.5.2. *Interação nas aulas*
 - 1.2.5.2.1. *Professor interage, discute a matéria com os alunos*
 - 1.2.5.2.2. *Professor permite fazer perguntas*
 - 1.2.5.2.3. *Professor tira dúvidas*
- 1.2.5.3. *Professor controla a atenção*
- 1.2.5.4. *Recursos pedagógicos*
 - 1.2.5.4.1. *Diversidade de aparelhos usados pelo professor*
 - 1.2.5.4.2. *Filmes*
 - 1.2.5.4.3. *Jogos*
 - 1.2.5.4.4. *Powerpoint*
 - 1.2.5.4.5. *Séries*
 - 1.2.5.4.6. *Trabalhos*
 - 1.2.5.4.7. *Vídeos ou imagens*

1.2.6. Rotatividade do professor

- 1.2.6.1. *Trocar de professor em cada ano*

1.3. Fatores da esfera dos conteúdos

1.3.1. Disciplina

1.3.1.1. *A disciplina*

1.3.1.2. *Aluno gosta da disciplina*

1.3.1.3. *Precisar da disciplina para o futuro*

1.3.2. Matéria

1.3.2.1. *Aluno gosta da matéria*

2. Desmotiva os alunos

2.1. Fatores da esfera do aluno

2.1.1. Insucesso

2.1.1.1. *Os exercícios correram mal*

2.1.1.2. *Ter más notas nos testes*

2.1.2. Objetivos

2.1.2.1. *Aluno não consegue alcançar objetivos*

2.2. Fatores da esfera do professor

2.2.1. Características do professor

2.2.1.1. *Professor sarcástico*

2.2.2. Desencorajamento

2.2.2.1. *Expectativas negativas do Professor*

2.2.2.2. *Professor não nota o esforço do aluno*

2.2.2.3. *Professor procura falhas no aluno*

2.2.3. Práticas pedagógicas do professor

2.2.3.1. *Aulas com reduzida interação*

2.2.3.1.1. *Professor é uma seca, só fala e não dá exemplos*

2.2.3.1.2. *Professor fala e o aluno está sentado a olhar e a ouvir*

2.2.3.1.3. *Professor lê o livro durante quase a aula toda*

2.2.3.1.4. *Professor não deixa falar*

2.2.3.1.5. *Professor não interage*

2.2.3.1.6. *Professor não tira dúvidas*

2.2.3.2. *Forma como o professor dá a matéria*

2.2.3.3. *Preferências por alunos*

2.2.3.4. *Professor tira dúvidas sempre da mesma forma*

2.2.3.5. *Recursos pedagógicos*

2.2.3.5.1. *Powerpoint com muito texto*

2.3. Fatores da esfera dos conteúdos

2.3.1. Disciplina

2.3.1.1. *A disciplina*

2.3.2. Matéria

2.3.2.1. *A matéria*

2.3.2.2. *Aluno não gosta da matéria*

2.3.2.3. *Dificuldades na compreensão da matéria*

2.3.2.4. *Professor não gosta da matéria*

Anexo III - Codificação e Categorização com descrição das categorias

1. <u>O que motiva os alunos</u>				
1.1. <u>Fatores da esfera do aluno</u>				
1.1.1. Aluno em ação				
Código	Designação	Descrição	Número de fontes e referências	Exemplos dos dados
1.1.1.1.	<i>Aluno a ler</i>	Codifica o enunciado que reflete a leitura do aluno como promotor de motivação para a aprendizagem	1/1	7M12: “ <i>acho que também podia pôr as pessoas a ler o teatro, assim as pessoas também percebiam mais</i> ”
1.1.1.2.	<i>Aluno explica a matéria a outro aluno</i>	Codifica o enunciado que reflete quando um aluno explica a matéria a um colega como fator de motivação para a aprendizagem	1/1	71F8: “ <i>dizem aos alunos para explicar ao outro</i> ”
1.1.1.3.	<i>Outros alunos a falar</i>	Codifica o enunciado que reflete a motivação de um aluno para falar quando um colega participa na aula como fator de motivação para a aprendizagem	1/1	57M5: “ <i>eu por exemplo estou atrás na sala e quando vejo umas vizinhas lá na frente [...]motiva-me a falar</i> ”
1.1.1.4.	<i>Atividades práticas</i>	Codifica os enunciados que refletem a realização de atividades práticas como	1/2	89F9: “ <i>acho que também devíamos fazer atividades mais práticas</i> ”

		promotoras de motivação para a aprendizagem		
1.1.1.5.	<i>Exercícios</i>	Codifica o enunciado que reflete a realização de exercícios como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	75F5: “ <i>vamos [à escola] virtual fazer os exercícios, depois fazemos no manual fazemos exercícios</i> ”
1.1.1.6.	<i>Trabalhos de grupo</i>	Codifica o enunciado que reflete a realização de trabalhos de grupos como fator promotor de motivação para a aprendizagem	1/1	75F5: “ <i>eu acho que nos trabalhos de grupo nós trabalhamos bem, podemos partilhar ideias e ao mesmo tempo estamos a estudar e também nos podemos divertir mais um bocadinho</i> ”
1.1.2. Atributos do aluno				
1.1.2.1.	<i>Boa disposição do aluno</i>	Codifica o enunciado que reflete o bom humor do aluno como promotor de motivação para a aprendizagem	1/1	58M5: “ <i>Quando nós estamos num dia bem dispostos, chegamos à escola e de repente começamos a fazer todos os exercícios a sério</i> ”
1.1.3. Empenho				
1.1.3.1.	<i>Aluno fica orgulhoso do esforço</i>	Codifica o enunciado que reflete a emoção do aluno após o seu esforço como fator de motivação para a aprendizagem	1/1	60M6: “ <i>ficar orgulhoso de o esforço que fizemos, todo o esforço</i> ”
1.1.4. Insucesso				

1.1.4.1.	<i>Trabalhar mais depois de maus resultados</i>	Codifica os enunciados que refletem as ações dos alunos após maus resultados como fatores que promovem a aprendizagem	1/2	59F5: <i>“faço por trabalhar mais é isso também me motiva um bocadinho”</i>
1.1.5. Objetivos				
1.1.5.1.	<i>Aluno tem objetivos definidos</i>	Codifica os enunciados que refletem a definição de objetivos por parte dos alunos como promotores de motivação para a aprendizagem	2/10	50F11: <i>“definir objetivos acho que também é motivação extra porque se queremos alcançar uma coisa qualquer, trabalhamos para isso”</i>
1.1.5.2.	<i>Aluno consegue alcançar objetivos</i>	Codifica o enunciado que reflete a capacidade do aluno em alcançar os seus objetivos como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	60M6: <i>“motivados para conseguirmos ter alguma boa nota no teste e depois chegarmos ao teste e vimos que conseguimos alcançar os nossos objetivos”</i>
1.1.6. Sucesso				
1.1.6.1.	<i>Aluno experiência sucesso</i>	Codifica os enunciados que refletem os momentos nos quais o aluno experiencia sucesso como promotores de motivação para a aprendizagem	2/3	58M5: <i>“começamos a fazer todos os exercícios a sério. Começamos a acertar todos, ficamos muito motivados para o resto do dia, ficamos "eiah olha eu sei fazer isto. Professora, professora!", metemos o</i>

				<i>dedo no ar e simplesmente não paramos”</i>
1.1.6.2.	<i>Resultados dos testes</i>	Codifica o enunciado que reflete os resultados do testes como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	60M6: “ <i>o que mais me motiva é os resultados dos testes</i> ”
1.1.6.3.	<i>Os exercícios correm bem</i>	Codifica o enunciado que reflete o sucesso na realização dos exercícios como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	7M12: “ <i>quando corre bem é uma motivação para nós, até nos dá vontade de continuar a fazer</i> ”
1.2. Fatores da esfera do professor				
1.2.1. Bons professores				
1.2.1.1.	<i>O aluno ter bons professores</i>	Codifica o enunciado que reflete a competência do professor como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	86M8: “ <i>se tivermos bons professores então aí é que nos motiva ainda mais</i> ”
1.2.2. Características do professor				
1.2.2.1.	<i>Professor é aberto</i>	Codifica o enunciado que reflete a abertura do professor como uma característica que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	88M9: “ <i>professor [...] uma pessoa que está sempre aberta para tudo</i> ”
1.2.2.2.	<i>Professor é amigo</i>	Codifica o enunciado que reflete o professor ser amigo como uma característica que	1/1	88M9: “ <i>E também como o professor se apresenta aos alunos, não sendo uma pessoa que está aqui para nos</i>

		promove a motivação do aluno para a aprendizagem		<i>avaliar e só dar matéria, mas também como uma pessoa, digamos, amiga”</i>
1.2.2.3.	<i>Professor é divertido</i>	Codifica os enunciados que refletem o professor ser divertido como uma característica que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	3/5	70M9: “ <i>ao mesmo tempo que ele diz piadas também tá a dar matéria [...] Muitas vezes fica na cabeça”</i>
1.2.2.4.	<i>Professor é exigente</i>	Codifica o enunciado que reflete o professor ser exigente como uma característica que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	64F7: “ <i>um professor que exige muito de nós”</i>
1.2.2.5.	<i>Professor sabe comunicar</i>	Codifica o enunciado que reflete a habilidade do professor em comunicar como uma característica que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	10F11: “ <i>alguns professores devem desenvolver o seu lado de comunicar com os jovens [...] têm que arranjar métodos, saberem comunicar connosco, não serem tão maçadores”</i>
1.2.3. Disponibilidade e empatia do professor				
1.2.3.1.	<i>Professor ajuda o aluno</i>	Codifica os enunciados que refletem a ajuda dada pelo professor ao aluno como um fator que promove a motivação para a aprendizagem	2/4	54F10: “ <i>Eu acho que isso de ajudar o aluno, tipo o principal objetivo ser ajudar, motiva imenso”</i>

1.2.3.2.	<i>Professor coloca-se no lugar do aluno</i>	Codifica o enunciado que refletem o facto do professor se pôr no lugar do aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	10F11: “ <i>tornarem-se um de nós [...] eles já passaram pela nossa idade e às vezes parece que esquecem um bocadinho o que é estar deste lado</i> ”
1.2.3.3.	<i>Professor compreende os objetivos do aluno</i>	Codifica o enunciado que reflete a compreensão do professor face aos objetivos do aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	54F10: “ <i>Eu acho que no fundo os professores devem compreender os nossos objetivos e acho que isso ajuda</i> ”
1.2.3.4.	<i>Professor está disponível</i>	Codifica o enunciado que reflete a disponibilidade do professor com o aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	55F11: “ <i>os professores na maior parte dos casos também estão disponíveis para nós</i> ”
1.2.3.5.	<i>Professor não desiste do aluno</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor não desistir do aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	64F7: “ <i>os professores não desistirem de nós, estarem sempre a motivar-nos para fazermos mais e melhor</i> ”
1.2.4. Incentivo e reforço				
1.2.4.1.	<i>Professor incentiva</i>	Codifica os enunciados que refletem o incentivo dado pelo professor ao aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	2/7	61M6: “ <i>o que mais me motiva é quando um professor chega à minha beira e diz assim: "muito bem" "isto está correto". E isso motiva-me para o resto do dia</i> ”

1.2.4.2.	<i>Professor motiva para o aluno fazer exercícios</i>	Codifica o enunciado que reflete a motivação dada pelo professor para o aluno fazer exercícios como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	64F7: “ <i>Está sempre a tentar ajudar-nos [...] vai-nos motivando para nós fazermos tanto os exercícios, como estarmos atentos</i> ”
1.2.4.3.	<i>Professor valoriza o trabalho do aluno</i>	Codifica o enunciado que reflete a valorização do professor face ao trabalho do aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	54F10: “ <i>acho que os alunos devem ser sempre [...] valorizados pelo trabalho</i> ”
1.2.4.4.	<i>Professor verbaliza expectativas positivas</i>	Codifica o enunciado que reflete a ajuda dada pelo professor ao aluno como um fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	52M12: “ <i>a professora está lá a dizer “O meu objetivo é que vocês tenham boas notas, vocês vão ter boas notas, estou aqui para vos ajudar”</i> ”
1.2.5. Práticas pedagógicas do professor				
<i>1.2.5.1. Forma como o professor dá a aula</i>				
1.2.5.1.1.	<i>Aplicação prática da matéria</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor aplicar a matéria na prática como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	2/2	10F11: “ <i>os professores também às vezes há matéria que podem passar para a vida real, torna-se mais fácil</i> ”
1.2.5.1.2.	<i>Aulas animadas e divertidas</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor proporcionar aulas animadas e	3/3	11F10: “ <i>como o professor dá a aula, se for uma aula animada e assim nós</i>

		divertidas como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem		<i>estamos mais concentrados, queremos aprender mais”</i>
1.2.5.1.3.	<i>Explica bem a matéria, até o aluno perceber</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor explicar a matéria até o aluno perceber como fator que promove a motivação para a aprendizagem	3/4	75F5: <i>“quando aprendemos matéria nova os professores ensinam-nos [...] a matéria até nós percebermos, quando alguém não percebe pergunta e depois volta a repetir a matéria que deu”</i>
1.2.5.1.4.	<i>Forma como o professor fala</i>	Codifica o enunciado que reflete a forma como o professor fala como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	10F11: <i>“maneira como o professor fala connosco, se têm à vontade”</i>
1.2.5.1.5.	<i>Professor dá exemplos</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor dar exemplos como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	2/2	62F6: <i>“os professores vão buscar exemplos aos livros e nós acabamos por nos motivar mais”</i>
<i>1.2.5.2. Interação nas aulas</i>				
1.2.5.2.1.	<i>Professor interage, discute a matéria com os alunos</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor interagir e discutir a matéria com o aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	2/4	91F8: <i>“interagindo connosco, discutir a própria matéria connosco”</i>

1.2.5.2.2.	<i>Professor permite fazer perguntas</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor permitir que o alunos faça perguntas como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	92F7: “fazer perguntas [...] ficamos a conhecer mais a própria matéria”
1.2.5.2.3.	<i>Professor tira dúvidas</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor tirar dúvidas ao aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	88M9: “o professor [...] como uma pessoa [...] que nos ajuda a tirar dúvidas, a conhecer mais um pouco”
1.2.5.3.	<i>Professor controla a atenção</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor conseguir controlar a atenção do aluno como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	66F8: “controla-me a atenção [...] Não me deixa distrair”
<i>1.2.5.4. Recursos pedagógicos</i>				
1.2.5.4.1.	<i>Diversidade de aparelhos usados pelo professor</i>	Codifica o enunciado que refletem o facto do professor usar diversos aparelhos em sala de aula como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	7M12: “o que motiva é a diversidade de aparelhos que o nosso professor usa”
1.2.5.4.2.	<i>Filmes</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor mostrar filmes nas aulas como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/2	10F11: “motiva, o meu professor de filosofia também passa filmes, vemos filmes”

1.2.5.4.3.	<i>Jogos</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor proporcionar jogos como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	75F5: “ <i>jogamos alguns jogos que a professora inventa</i> ”
1.2.5.4.4.	<i>Powerpoint</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor usar o powerpoint nas aulas como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	2/2	59F5: “ <i>o que mais nos motiva a aprender a matéria [...] powerpoints porque é o que nos dá mais interesse, é o que nos dá mais interesse e que..., e assim nós podemos dedicar-nos mais</i> ”)
1.2.5.4.5.	<i>Séries</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor mostrar séries durante as aulas como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	9M11: “ <i>antes de dar a matéria, ele mostra uma série [...] e aquilo ajuda muito a perceber a matéria [...] depois nós temos que perceber o que é que foi usado em filosofia e isso motiva-nos, porque durante o episódio nós estamos com aquela sensação de que nós temos que encontrar, para ver se vamos chegar ao ponto da matéria. E acho que isso é bom</i> ”

1.2.5.4.6.	<i>Trabalhos</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor dar trabalhos para o aluno fazer como fator que promove a motivação para a aprendizagem	1/1	59F5: “o que mais nos motiva a aprender a matéria, é quando fazemos trabalhos”
1.2.5.4.7.	<i>Vídeos ou imagens</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor mostrar vídeos ou imagens nas aulas como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	59F5: “o que mais nos motiva a aprender a matéria, é [...] quando vemos vídeos ou imagens”
1.2.6. Rotatividade do professor				
1.2.6.1.	<i>Trocar de professor em cada ano</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto de haver rotatividade de professor em cada ano letivo como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	10F11: “eu às vezes gosto de trocar de professor, de ano, cada ano, porque assim temos sempre novos professores, algum pode não nos estar a ajudar, e no próximo ano assim temos um novo professor...que tem outro método”
1.3. Fatores da esfera dos conteúdos				
1.3.1. Disciplina				
1.3.1.1.	<i>A disciplina</i>	Codifica o enunciado que reflete a disciplina como fator que promove a motivação do aluno para a aprendizagem	1/1	87M7: “por exemplo, Geografia [...] consigo estar atento, já tenho motivação para isso”

1.3.1.2.	<i>Aluno gosta da disciplina</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do aluno gostar da disciplina como fator que promove a sua motivação para a aprendizagem	1/4	78M6: “em geral são essas que eu gosto mais e que se calhar estou mais motivado para aprender”
1.3.1.3.	<i>Precisar da disciplina para o futuro</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do aluno ter disciplinas que irá precisar no futuro como fator que promove a sua motivação para a aprendizagem	2/6	86M8: “motiva-nos mais se nós já tivermos uma ideia fixa de que o que gostaríamos de ser quando crescermos, motiva-nos mais as aulas em que nós iremos precisar para ser isso”
1.3.2. Matéria				
1.3.2.1.	<i>Aluno gosta da matéria</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do aluno gostar da matéria como fator que promove a sua motivação para a aprendizagem	3/4	65F7: “Gostar da matéria”
2. Desmotiva o aluno				
2.1. <u>Fatores da esfera do aluno</u>				
2.1.1. Insucesso				
2.1.1.1.	<i>Os exercícios correm mal</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto dos exercícios realizados pelo aluno correrem mal	1/1	9M11: “quando corre para o torto... apetece logo deixar aquilo”

		como fator que promove a sua desmotivação para a aprendizagem		
2.1.1.2.	<i>Ter más notas nos testes</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do aluno ter más notas nos testes como fator que promove a sua desmotivação para a aprendizagem	1/1	59F5: “o que mais me desmotiva é quando tiro más notas nos testes”
2.1.2. Objetivos				
2.1.2.1.	<i>Aluno não consegue alcançar objetivos</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do aluno conseguir alcançar os objetivos como fator que promove a sua desmotivação para a aprendizagem	2/2	8F12: “sinceramente, quando eu me esforço e não vejo os resultados que pretendia, isso desmotiva”
2.2. Fatores da esfera do professor				
2.2.1. Características do professor				
2.2.1.1.	<i>Professor sarcástico</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor ser sarcástico como uma característica que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	60M6: “às vezes eu não tenho muita confiança nos professores, porque por vezes eu penso que eles estão a ser sarcásticos”
2.2.2. Desencorajamento				
2.2.2.1.	<i>Expectativas negativas do Professor</i>	Codifica os enunciados que refletem as expectativas negativas do professor como	1/1	54F10: “um aluno menos bom tenta alcançar um objetivo e melhorar e o

		fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem		<i>professor como já tem na cabeça que ele é mau”</i>
2.2.2.2.	<i>Professor não nota o esforço do aluno</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor não notar o esforço do aluno como fator que promove a desmotivação para a aprendizagem	1/1	54F10: <i>“nem sequer nota o esforço e acho que isso desmotiva os alunos”</i>
2.2.2.3.	<i>Professor procura falhas no aluno</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor procurar falhas no aluno como fator que promove a desmotivação para a aprendizagem	1/1	54F10: <i>“há professores que tentam mais encontrar as falhas do aluno e isso não é muito bom”</i>
2.2.3 Práticas pedagógicas do professor				
<i>2.2.3.1. Aulas com reduzida interação</i>				
2.2.3.1.1.	<i>Professor é uma seca, só fala e não dá exemplos</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor ser uma seca, apenas falando e não dando exemplos como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	2/3	62F6: <i>“o que mais me desmotiva, por exemplo, é quando um professor está a explicar alguma coisa mas está a explicar de uma forma seca. Só fala, só fala, só fala e não dá exemplos”</i>
2.2.3.1.2.	<i>Professor fala e o aluno está sentado a olhar e a ouvir</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor falar durante as aulas enquanto o aluno está sentado a olhar e a ouvir como	4/6	61M6: <i>“o que mais me desmotiva é aquilo que é quando está a falar e nós estamos assim a olhar parece que dá</i>

		fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem		<i>vontade de meter assim a cabeça e dormir”</i>
2.2.3.1.3.	<i>Professor lê o livro durante quase a aula toda</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor ler o livro durante grande parte da aula como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/2	10F11: <i>“o que desmotiva é a leitura do livro durante quase a aula toda”</i>
2.2.3.1.4.	<i>Professor não deixa falar</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor não deixar falar nas aulas como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/2	64F7: <i>“Não nos deixam falar, tentar resolver exercícios”</i>
2.2.3.1.5.	<i>Professor não interage</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor não interagir como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	70M9: <i>“quando os professores não interagem connosco nas aulas”</i>
2.2.3.1.6.	<i>Professor não tira dúvidas</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor não tirar dúvidas como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	70M9: <i>“quando os professores não nos esclarecem as dúvidas [...] desmotiva um bocado”</i>
2.2.3.2.	<i>Forma como o professor dá a matéria</i>	Codifica o enunciado que reflete a forma como o professor leciona a matéria como	1/1	71F8: <i>“a forma como o professor dá a matéria”</i>

		fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem		
2.2.3.3.	<i>Preferência por alunos</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor ter preferência por alunos como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	55F11: “ <i>ter preferidinhos que muitas vezes até favorecem nas notas e isso acaba por desmotivar os restantes</i> ”
2.2.3.4.	<i>Professor tira dúvidas sempre da mesma forma</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor tirar dúvidas sempre da mesma forma como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/2	70M9: “ <i>Falo por mim, porque às vezes os professores não me explicam as coisas mesmo direitinhas e eu pronto não vou... nem vou tentar, já estou farto que o professor me tentar explicar e não me dizer o que eu quero</i> ”
<i>2.2.3.5. Recursos pedagógicos</i>				
1.2.3.5.1.	<i>Powerpoint com muito texto</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto do professor expor o powerpoint como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/2	7M12: “ <i>quando tem muito texto torna-se maçador</i> ”
<u>2.3. Fatores da esfera dos conteúdos</u>				
2.3.1. Disciplina				

2.3.1.1.	<i>A disciplina</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto da disciplina ser um fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	87M7: “ <i>é uma das disciplinas que eu não consigo... estar atento, não tenho motivação</i> ”
2.3.2. Matéria				
2.3.2.1.	<i>A matéria</i>	Codifica os enunciados que refletem o facto da matéria ser um fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	2/3	71F8: “às vezes é tipo matéria que não motiva muito”
2.3.2.2.	<i>Aluno não gosta da matéria</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do aluno não gostar da matéria como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	76M6: “ <i>quando dou coisas que detesto as aulas ainda demoram</i> ”
2.3.2.3.	<i>Dificuldades na compreensão da matéria</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do aluno ter dificuldades na compreensão da matéria como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	65F7: “ <i>é quando não percebemos</i> ”
2.3.2.4.	<i>Professor não gosta da matéria</i>	Codifica o enunciado que reflete o facto do professor demonstrar que não gosta da matéria que leciona como fator que promove a desmotivação do aluno para a aprendizagem	1/1	71F8: “ <i>não é muito positivo, quando um professor está a dar uma aula e diz “ah, não gosto muito desta matéria”</i> ”