

CAROL SIMON WEINSTEIN
RUTGERS, THE STATE UNIVERSITY OF NEW JERSEY
INGRID NOVODVORSKY
UNIVERSITY OF ARIZONA

Gestão da sala de aula

Lições da pesquisa e da
prática para trabalhar
com adolescentes

4ª EDIÇÃO

Tradução

Luís Fernando Marques Dorvillé

Revisão técnica desta edição

Luciana Vellinho Corso

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Mestre em Educação pela Universidade Flinders – Austrália Doutora em Educação pela UFRGS

Versão impressa desta obra
2015



AMGH Editora Ltda.
2015



Aumentando a motivação dos alunos

O que é realista? O que é apropriado?

Estratégias para aumentar as expectativas de sucesso

Aumentando a percepção do valor da tarefa

Motivando os alunos com baixo desempenho e descontentes

Comentários finais

Resumo

Sentadas em uma sala de professores de uma grande escola de ensino médio, ouvimos por acaso uma conversa entre membros do departamento de estudos sociais. Um professor da 1ª série estava reclamando sobre essa turma do 3º período de aula: “Aqueles alunos não se importam com a escola. Eu não vou desperdiçar o meu tempo tentando motivá-los. Eu sinto muito se eles não podem ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado”. À medida que refletíamos sobre a declaração do professor, parecia que ele estava sugerindo que a motivação é de inteira responsabilidade do aluno; para serem bem-sucedidos na escola, os alunos devem chegar motivados, do mesmo modo que eles devem chegar com cadernos e canetas. A afirmação também sugere que motivação é uma característica estável, como a cor dos olhos. Por essa perspectiva, alguns indivíduos vêm para a escola querendo aprender e alguns não. Esse pode ser um ponto de vista reconfortante: se a motivação for uma característica inata e imutável, então não temos de gastar tempo e energia descobrindo maneira de motivar os alunos.

No entanto, alguns educadores argumentam que a motivação é uma disposição adquirida que está sujeita à mudança. Ela também pode ser específica de cada situação, variando de acordo com a natureza da atividade. Portanto, alunos em turmas de língua estrangeira podem ficar entusiasmados com uma encenação de visita a um restaurante, mas podem parecer entediados e desinteressados quando é hora de conjugar verbos.

Segundo essa última perspectiva, os professores são responsáveis por estimular o envolvimento de todos os alunos nas atividades de aprendizado. Pode ser gratificante (e bem mais fácil) quando eles vêm para a escola já motivados a aprender; entretanto, quando isso não ocorre, os professores devem redobrar os seus esforços para criar um contexto de sala de aula que promova o envolvimento e o interesse dos alunos. Esse ano, por exemplo, uma das turmas de

Fred de Temas Mundiais Contemporâneos tem uma grande proporção de alunos que, segundo Fred, estão “apenas passando o tempo”. Durante uma conversa, Fred compartilhou tanto a sua frustração quanto sua determinação:



Esses alunos são uma luta constante – o tipo mais duro de alunos para se trabalhar. Eles não são burros; eles não são maus; apenas não estão motivados quando se trata de escola. E estão acostumados a ir com calma; nas três séries do ensino médio eles descobriram que a resistência passiva funciona. Eles são tão passivos que os professores simplesmente os deixam sozinhos. Mas eu me recuso a desistir. Eu olho bem para eles e falo: “Me diga que você quer ficar em casa e ser uma lesma e eu lhe deixarei em paz”. E ninguém me disse isso. Na verdade, eu acho que eles estão finalmente conformados com o fato de que não podem se arrastar na minha aula. E eles não podem nem ficar loucos comigo, porque sabem que eu estou do lado deles.

Como o comentário de Fred indica, quando se trata de motivação dos alunos, é mais fácil falar do que fazer, especialmente quando se lida com adolescentes. A queda de motivação durante os anos de transição dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental é bem documentada (ANDERMAN; MAEHR, 1994) – e é frequentemente desanimadora para professores iniciantes, em particular para aqueles que são apaixonados por seus campos de conhecimento. Reflita sobre essa publicação, retirada do jornal, de um licenciando em inglês:

Eu comecei a minha licenciatura com todas aquelas grandes ideias sobre como eu iria iluminar os alunos para a beleza da literatura e libertar toda a percepção e talento que havia sido enterrado... Eu dei palestras sérias e complicadas e uma infinidade de tarefas como dever de casa, certo de que meus alunos me agradeceriam quando testemunhassem a emergência da sua proeza intelectual. Em algum momento ao longo da terceira semana, entretanto, a verdade veio à tona: a maioria dos meus alunos não se aproximou e provavelmente nunca iria se aproximar da literatura com tanto entusiasmo quanto o que sentem por um novo jogo de computador.

Para apoiar os professores que se veem nessa situação tão comum, este capítulo se concentra nas maneiras de promover a motivação dos alunos. Começamos refletindo sobre o que é realista e adequado em relação a motivar alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Examinamos, então, os fatores que dão origem à motivação. Finalmente, consideramos a variedade de estratégias motivacionais retiradas das pesquisas, da teoria e da prática de nossos quatro professores.

PARE E REFLITA

Pense em uma época em que você era extremamente motivado para aprender. Pode ter sido na preparação para obter sua licença de motorista. Por que você estava motivado em aprender? O que apoiava você no seu aprendizado? O que tornou essa experiência bem-sucedida? Tente relacionar suas experiências com o que você fará todos os dias em sua sala de aula.

O QUE É REALISTA? O QUE É APROPRIADO?

Muitos dos licenciandos com os quais nós trabalhamos acreditam que os professores motivam os alunos *tornando o aprendizado divertido*. De fato, eles frequentemente mencionam a capacidade de planejar atividades que sejam agradáveis e divertidas como uma das características definidoras do “bom professor”. Contudo, como Jere Brophy (2004, p. 12) nos lembra, “[...] escolas não são acampamentos ou centros de recreação”, e os professores não são conselheiros ou diretores recreativos. Diante de presença compulsória, currículos necessários, tamanhos de turma que inibem a individualização e espectro de testes padronizados de alto desempenho, tentar garantir que aprender é sempre divertido não é razoável nem realista. Ayers (1993), um professor de educação que ensinou da educação infantil à graduação, é ainda mais direto. Afirmar que bons professores são aqueles que tornam o aprendizado divertido é um dos mitos mais comuns do ensino. Ayers escreve:

O que é divertido distrai, entretém. Palhaços são divertidos. Piadas podem ser divertidas. O aprendizado pode ser envolvente, cativante, impressionante, desorientador, envolvente e muitas vezes profundamente prazeroso. Se ele for divertido, ótimo. Mas ele não precisa ser divertido. (AYERS, 1993, p. 13).

Provavelmente todos nós podemos nos lembrar de situações em que estávamos motivados para cumprir uma tarefa acadêmica que não era divertida, mas isso, no entanto, parecia valer a pena e ser significativo. O exemplo que imediatamente vem a nossas mentes é o aprendizado de uma língua estrangeira. Nenhuma de nós foi muito boa em línguas e ficávamos ansiosas e constrangidas sempre que tínhamos que falar na turma de línguas. Nós achávamos a conversação e os exercícios orais dolorosos; encenações eram excruciantes. Contudo, uma de nós fez três anos de francês no ensino médio e mais dois no ensino superior, enquanto a outra fez três semestres de espanhol bem depois de terminar o ensino superior. Nós duas estávamos determinadas a nos comunicar o mais fluentemente possível quando visitamos países estrangeiros.

Brophy (2004, p. 15) se refere a esse tipo de direcionamento como *motivação para aprender* – “[...] a tendência a achar as atividades acadêmicas significativas e proveitosas e a tentar obter a partir delas os benefícios do aprendizado pretendidos”. Ele distingue a motivação para aprender da *motivação intrínseca*, na qual os indivíduos buscam as atividades acadêmicas porque eles as consideram prazerosas. Às vezes, é claro, você pode ser capaz de se aproveitar dos interesses intrínsecos dos alunos de modo que as atividades de aprendizado sejam percebidas como divertidas. Mas é improvável que isso ocorra sempre. Por essa razão, os professores precisam levar em conta maneiras de desenvolver e de manter a motivação dos alunos em aprender.

Uma expectativa × quadro de valores

É útil pensar em estimular a motivação para aprender em termos de uma expectativa × valor (ou expectativa multiplicada pelo modelo de valores) (BROPHY, 2004; WIGFIELD; ECCLES, 2000). Esse modelo postula que a motivação depende da *expectativa de sucesso dos alunos* e do *valor que colocam na tarefa* (ou as recompensas que ela pode trazer, como ser capaz de falar fluentemente francês). Os dois fatores trabalham juntos como uma equação de multiplicação (expectativa × valor): se qualquer um deles estiver perdido (i.e., zero), não haverá motivação.

A expectativa multiplicada pelo modelo de valor sugere que você tem duas principais

responsabilidades em relação à motivação. *Primeiro você precisa se assegurar de que os alunos podem realizar a tarefa em mãos com sucesso se fizerem o esforço.* Isso significa criar tarefas que sejam adequadas aos níveis de realização dos alunos. Isso também pode significar ajudar os alunos a reconhecer sua capacidade de desempenhá-las com êxito. Considere o caso de Hannah Sem Esperança (STIPEK, 1993). Durante a aula de matemática, Hannah frequentemente senta em sua carteira sem fazer nada. Se o professor estimula Hannah a tentar um dos problemas que deveria estar fazendo, ela alega que não consegue. Quando um professor a conduz por um problema passo a passo, Hannah responde à maioria das questões corretamente, mas insiste que está apenas “chutando”. Hannah se considera incompetente e interpreta a frustração do professor como prova da sua incompetência. Ela é um exemplo clássico de aluno com “síndrome do fracasso” (BROPHY, 2004).

Felizmente, casos extremos como o de Hannah são incomuns (STIPEK, 1993). Mas todos nós provavelmente já conhecemos situações em que a antecipação do fracasso levou à anulação ou à paralisia. Uma tarefa na forma de um trabalho final longo é esmagadora, então nós o adiamos até que seja tarde demais para fazê-lo realmente bem. Cálculo é desafiador, então nós fazemos matemática geral no seu lugar. Se o fracasso for inevitável, não vale a pena tentar. E se raramente tentamos, raramente somos bem-sucedidos.

Uma segunda responsabilidade dos professores é a de ajudar os alunos a reconhecer o valor do trabalho acadêmico que têm em mãos. Por exemplo, Sam Satisfeito (STIPEK, 1993) é o palhaço da turma. Ele recebe notas C+ e B-, embora ele seja claramente capaz de receber A. Em casa, Sam passa horas no seu computador, lê todo livro que encontra à sua frente, adora ficção científica e até mesmo escreveu uma pequena novela. Mas ele demonstra pouco interesse no trabalho escolar. Se as tarefas coincidem com seus interesses pessoais, ele faz esforços; caso contrário, ele simplesmente lida com descaso.

A fim de ajudar alunos como Sam, você precisa promover o valor das atividades de turma. Por exemplo, como Sam gosta de interagir com seus pares, você pode usar atividades em pequenos grupos em sala. Para que ele possa demonstrar seus interesses, o professor de Sam pode convidá-lo para compartilhar trechos da novela que escreveu. O professor de biologia de Sam pode lhe pedir para explicar a ciência em seu filme de ficção científica favorito. Outra estratégia é comunicar o valor das *recompensas que a conclusão bem-sucedida da tarefa lhe trará*. Por exemplo, Sam pode ver pouco valor em aprender história, mas pode reconhecer que uma boa nota é necessária para continuar seus estudos de ciência no ensino superior.

De acordo com o modelo expectativa multiplicada pelo valor, Brophy (2004) reviu teorias relevantes e pesquisas e deduziu um conjunto de estratégias que os professores podem usar para promover a motivação dos alunos. As seções a seguir se baseiam no trabalho de Brophy (ver Tab. 8.1). Começamos com estratégias centradas na primeira variável do modelo – expectativas de sucesso dos alunos.

TABELA 8.1 Estratégias de Brophy para promover a motivação para aprender

Estratégias para aumentar as expectativas de sucesso

- Forneça oportunidades para o sucesso
- Ensine os alunos a estabelecer objetivos razoáveis e a avaliar seu próprio desempenho

- Ajude os alunos a reconhecer a relação entre esforço e resultado
- Forneça retorno de informações
- Proporcione apoio motivacional especial para alunos desmotivados

Estratégias para aumentar o valor percebido

- Relacione as aulas com as vidas dos alunos
- Forneça oportunidades para escolha
- Molde o interesse em aprender e expresse entusiasmo pelo material
- Inclua elementos de novidade/variedade
- Forneça oportunidades para os alunos responderem ativamente
- Permita que os alunos criem produtos finais
- Forneça oportunidades para os alunos interagirem com os pares
- Forneça recompensas extrínsecas

Fonte: Brophy (2004).

PARE E REFLITA

Agora que você leu sobre o modelo expectativa × valor, reflita sobre suas implicações para os professores. Como você usaria esse modelo para motivar um aluno desinteressado em um tópico de sua área de conteúdo?

À medida que lê, tenha em mente *que nenhuma dessas estratégias será muito eficiente se você não tiver trabalhado para criar e manter um ambiente seguro e atencioso em sala de aula* (Cap. 3). Antes que os alunos possam se tornar motivados, eles devem se sentir protegidos da humilhação, entender que não há problema em correr riscos e cometer erros e saber que são membros respeitáveis e aceitos da turma (RYAN; PATRICK, 2001). De fato, Brophy considera um ambiente de apoio como uma “pré-condição essencial” para o uso bem-sucedido de estratégias motivacionais (GOOD; BROPHY, 2008, p. 148).

ESTRATÉGIAS PARA AUMENTAR AS EXPECTATIVAS DE SUCESSO

Forneça oportunidades para o sucesso

Se as tarefas parecem difíceis demais, os alunos podem ter medo de enfrentá-las. Você pode ter de modificar tarefas para diferentes alunos, fazer tarefas com perguntas abertas de modo que várias respostas sejam aceitáveis, fornecer ensino adicional, dividir projetos longos em partes menores, mais “factíveis” ou fornecer tempo extra. Fred chama isso de “teoria da corda inclinada” de trabalho em sala: “Se colocarmos uma corda em uma sala em 1,2 m, alguns alunos podem atravessá-la e outros não. Mas se inclinarmos a corda, então todos podem encontrar seu caminho em algum ponto”. Segundo Fred, “o sucesso é um motivador melhor do que qualquer outra coisa que eu conheço. Se eu puder ajudar os alunos a alcançar o sucesso, então talvez eu seja capaz de chegar até eles”.

Quando Christina ensina seus alunos a escrever trabalhos de pesquisa, ela tenta garantir o sucesso fragmentando a tarefa em partes menores – fazer anotações, construir uma bibliografia, criar um destaque, escrever o parágrafo introdutório – e procura pedir aos alunos que entreguem cada parte ao longo do processo. Isso não apenas faz a tarefa parecer menos esmagadora, como também permite a Christina corrigir erros e colocar os alunos na direção correta antes que seja

tarde demais.

Às vezes, é necessário voltar e ensinar novamente a matéria, em vez de apenas seguir em frente. Por exemplo, durante a aula em que Donnie estava explicando como construir e bisseccionar ângulos congruentes, ficou aparente que a maioria dos alunos estava perdida. À medida que eles trabalhavam em suas tarefas, comentários frustrados começaram a ser ouvidos em todos os cantos da sala: “Eu não consigo fazer isso; você me disse para não mudar o compasso, mas eu tive que fazê-lo”; “Preciso de uma borracha”; “Hã?”; “Como você faz isso?”; “Eu não entendi isso”. Circulando pela sala, Donnie tentou ajudar os que estavam tendo problemas. Finalmente, ela se moveu para a frente da sala e se dirigiu à turma: “OK, vamos começar de novo. Eu vejo que vários estão perdidos”. Ela começou a explicar o procedimento novamente, de modo bem lento. Antes de passar para a próxima etapa, ela perguntava: “Todo mundo entendeu isso?”. Os alunos começaram a responder mais positivamente: “Sim”; “A-hã”; “OK, entendemos”. Uma menina que estava tendo especial dificuldade a chamou: “Vem cá, Srta. Collins, eu quero lhe mostrar o que eu consegui”. Donnie verificou o seu trabalho; estava correto. A menina virou para o seu colega e anunciou alto: “Viu, tudo o que eu precisava era de uma pequena ajuda. Às vezes eu tenho que trabalhar passo a passo. Eu consegui. Eu consegui”.

Às vezes, fornecer oportunidades para o sucesso requer tarefas diferenciadas para alunos de níveis de desempenho variáveis. Considere esse exemplo:

Os alunos do ensino médio mais velhos da turma de governo do Sr. Yin estão realizando pesquisa em grupos de três a cinco pessoas. Seu objetivo é compreender como a Declaração de Direitos se expandiu ao longo do tempo e seu impacto em vários grupos na sociedade.

O Sr. Yin colocou os alunos em grupos de acordo com os níveis de habilidade (p. ex., leitores esforçados a leitores de nível de graduação ou leitores de nível de graduação a leitores avançados). Todos os grupos de pesquisa devem examinar um tema: (1) como uma ou mais emendas à Declaração de Direitos se tornou mais inclusiva com o tempo; (2) eventos da sociedade que levaram à reinterpretação de uma ou mais emendas da Declaração de Direitos; (3) decisões da corte que redefiniram uma ou mais emendas; (4) as interpretações e aplicações atuais de uma ou mais emendas.

Os alunos têm uma rubrica comum para a estrutura e o conteúdo de escrita adequada, e lhes será solicitado individualmente que desenvolvam uma peça escrita a partir do que aprenderam em seu grupo de pesquisa. Uma ampla variedade de recursos de impressão, computadores, vídeo e áudio está disponível para todos os grupos.

O Sr. Yin diferenciou o trabalho de duas maneiras principais. Alguns grupos de pesquisa investigarão grupos da sociedade que são lhes são mais familiares, áreas em que os temas são mais claramente definidos ou áreas onde há mais informação disponível em um nível de leitura básico. Outros grupos examinarão grupos da sociedade não familiares, temas que são menos definidos ou temas em que os recursos da biblioteca são mais complexos. Além disso, os alunos podem escolher escrever um ensaio, uma paródia ou um diálogo para refletir o que entenderam. (TOMLINSON, 1999, p. 54-55).

Outro modo de aumentar a chance de sucesso é variar as abordagens de ensino de modo que os alunos com diferentes pontos fortes tenham acesso igual ao ensino. Várias escolas desenvolveram programas baseados na teoria de Gardner (1993; 1995) de “inteligências múltiplas” (IM). Segundo Gardner, as pessoas têm pelo menos oito tipos de capacidades intelectuais (listadas na Tab. 8.2). As escolas têm enfatizado tradicionalmente o desenvolvimento de inteligências linguísticas e lógico-matemáticas (e favoreceram aqueles que são relativamente fortes nelas), enquanto negligenciaram e desvalorizaram as outras inteligências. Embora Gardner não defenda uma “maneira correta” para implementar uma educação de inteligências múltiplas, ele recomenda que os professores abordem tópicos de várias maneiras, de modo que mais alunos sejam alcançados e mais possam vivenciar “o que é ser um especialista” (GARDNER, 1995, p. 208).

Por exemplo, quando ensinar sobre fotossíntese, você pode não apenas querer que seus alunos leiam a seção do seu livro-texto que descreve a fotossíntese (inteligência linguística), como pode querer que os alunos também façam atividades que explorem diferentes inteligências: pintar o processo de fotossíntese com aquarelas (inteligência visual); escrever uma notícia de jornal que reflita sobre uma experiência pessoalmente transformadora e compará-la com a fotossíntese (inteligência intrapessoal); criar uma linha do tempo das etapas da fotossíntese (inteligência lógico-matemática); encenar os “personagens” envolvidos no processo de fotossíntese (inteligência corporal-cinestésica); ou fazer previsões sobre o impacto de diferentes níveis de luz no crescimento de plantas (inteligência naturalista) (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 1999).

TABELA 8.2 As inteligências múltiplas de Gardner

Tipo de inteligência	Descrição
Linguística	Capacidade de usar a linguagem para expressar e apreciar significados complexos; sensibilidade aos sons, ritmos e significados das palavras
Lógico-matemática	Capacidade de argumentar e reconhecer padrões lógicos e numéricos; calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses
Espacial	Capacidade para perceber o mundo visual acuradamente; para pensar de modo tridimensional; para navegar através do espaço; para produzir e entender informação gráfica
Musical	Sensibilidade à altura, melodia, ritmo e tom; para produzir e apreciar diferentes formas de expressão musical
Corporal-cinestésica	Capacidade para usar o corpo e manusear objetos habilidosamente
Interpessoal	Capacidade de entender e interagir com outros; perceber acuradamente os humores e as emoções dos outros
Intrapessoal	Capacidade de se entender; perceber seus próprios humores, emoções, desejos e motivações
Naturalista	Capacidade de entender a natureza e observar padrões; sensibilidade às características do mundo natural

Fontes: Arends (2008); Campbell, Campbell e Dickinson (1999).

Obviamente, no mundo real, em que as aulas duram 42 minutos e os testes padronizados são de alto desempenho, incorporar todas as inteligências a cada tópico é impossível. E o próprio Gardner defende que tentar fazer isso é um desperdício de esforço e uma forma de empregar erroneamente a teoria IM (GARDNER, 1998). No entanto, a teoria IM pode sugerir várias maneiras de fazer os alunos se envolverem com o conteúdo acadêmico. Ao integrar na rotina escolar tarefas envolvendo duas ou mais diferentes inteligências, você pode fornecer aos alunos oportunidades maiores de sucesso.

É importante que outra consideração em relação ao sucesso dos alunos seja mencionada aqui. Tenha em mente que o processo de aprender algo novo envolve fracasso temporário e possivelmente algumas frustrações (ALFI; ASSOR; KATZ, 2004). É importante que você permita que seus alunos experimentem o fracasso temporário na segurança da sua sala de aula, a fim de que eles possam desenvolver as habilidades necessárias para lidar com ele e um sentimento de domínio que irá contribuir para sua motivação em continuar aprendendo.

Ensine os alunos a estabelecer objetivos razoáveis e a avaliar seu próprio

desempenho

Alguns alunos pensam que qualquer nota menor do que 100 em um teste é um fracasso, enquanto outros ficam contentes quando conseguem a pontuação mínima para passar. Você pode ter que ajudar os alunos a estabelecer objetivos que sejam razoáveis e alcançáveis. Logo no início de cada curso, Christina pede que os alunos estabeleçam os objetivos que esperam alcançar (ver Fig. 8.1). Então, baseados nesses objetivos, os alunos decidem os critérios que empregarão para avaliar o seu trabalho. Eles têm de incluir quatro itens específicos exigidos por Christina e oito adicionais que eles podem desenvolver para si mesmos. Ao longo do bimestre, os alunos mantêm seus trabalhos em um “arquivo coletor”, a partir do qual eles selecionam seus trabalhos e verificam o progresso em relação aos objetivos que estabeleceram. A cada seleção, os alunos preenchem uma “folha de reflexão”, na qual eles explicam os objetivos e os critérios ali representados. O trabalho selecionado, junto da folha de reflexão, é transferido para um portfólio, acessível tanto a Christina quanto aos alunos.

Objetivos	
<p>Seus objetivos individuais devem representar o que você deseja realizar nessa disciplina. Escolha objetivos que sejam diretamente relevantes para suas expectativas da disciplina. Por exemplo, embora seja válido que você diga que quer ser um milionário, esse objetivo não é especificamente relevante para a aula de inglês. Escolha um objetivo mais específico de curto prazo.</p> <p>Uma vez que você tenha escolhido seus objetivos, explique suas razões para escolhê-los no espaço fornecido. Liste, então, duas maneiras pelas quais você acha que pode alcançar esses objetivos.</p>	
Objetivo nº 1:	Razão para seleção desse objetivo:
2 coisas que você pode fazer para ajudá-lo a atingir esse objetivo:	
Objetivo nº 2:	Razão para seleção desse objetivo:
2 coisas que você pode fazer para ajudá-lo a atingir esse objetivo:	
Objetivo nº 3:	Razão para seleção desse objetivo:
2 coisas que você pode fazer para ajudá-lo a atingir esse objetivo:	
Objetivo nº 4:	Razão para seleção desse objetivo:
2 coisas que você pode fazer para ajudá-lo a atingir esse objetivo:	
Objetivo nº 5:	Razão para seleção desse objetivo:
2 coisas que você pode fazer para ajudá-lo a atingir esse objetivo:	

FIGURA 8.1 Folheto de estabelecimento de objetivos de Christina.

Christina também dá aos alunos uma rubrica que detalha como cada projeto principal será pontuado e pede que os alunos atribuam uma nota aos seus trabalhos antes de entregá-los: “desse modo, os alunos estão conscientes da pontuação que receberão e podem fazer uma escolha entre estar contente com ela ou querer mais”. Curiosamente, Christina descobriu que as autoavaliações dos alunos têm geralmente poucos pontos de diferença em relação às avaliações que ela própria faz dos trabalhos.

Outro exemplo de ajuda aos alunos no estabelecimento de objetivos foi observado quando um dos alunos da 3ª série do ensino médio de Fred entregou uma redação terrível, logo no início do ano. O texto era curto, superficial e vago; além disso, a caligrafia e a ortografia eram

assombrosas. Ao investigar, Fred descobriu que o aluno tinha um transtorno de aprendizado. No entanto, ele disse ao aluno de maneira clara que seu desempenho era inadequado: “Olhe, você não consegue escrever corretamente nem consegue copiar. Mas você não é burro. Então o que você vai fazer para melhorar? Vamos estabelecer alguns objetivos”. Com a ajuda do professor da sala de recursos, eles desenvolveram um plano para o aluno aprender a usar o teclado e o verificador de ortografia. Quando precisou entregar a próxima tarefa escrita, o aluno veio reclamar com Fred que estava sendo muito difícil. Fred foi simpático e solidário, mas inflexível ao defender que o aluno deveria completá-la. Ele o fez, e embora ela estivesse longe de ser adequada, era uma melhora expressiva em relação à primeira. Refletindo sobre os problemas do aluno, Fred comenta:



Todos nós podemos ter pena dele, mas ele não pode continuar desse jeito; ele tem que ser empurrado para superar os seus déficits. As pessoas deixaram que ele continuasse agindo como um bebê, mas é hora de crescer. Há maneiras pelas quais ele pode melhorar. Meu trabalho é ensiná-lo como estabelecer alguns objetivos razoáveis e, então, trabalhar para alcançá-los.

Ajude os alunos a reconhecer a relação entre esforço e resultado

Como a Hannah Sem Esperança, alguns jovens anunciam a derrota antes mesmo de terem tentado uma tarefa. Quando não se saem bem em uma atividade, eles atribuem o seu fracasso à falta de capacidade, não reconhecendo que o desempenho é frequentemente uma consequência do esforço. Outros alunos podem ser confiantes demais – até convencidos – e pensar que não há necessidade de fazer qualquer esforço. Em qualquer situação, você deve deixar explícita a relação entre esforço e resultado. Sempre que possível, aponte os progressos dos alunos e os ajude a ver o papel do esforço: “Veja, você fez todos os deveres de casa de matemática nessa semana e realmente valeu a pena. Veja como você se deu bem no *quiz*!”.

A relação entre esforço e resultado se tornou dolorosamente clara para um aluno na turma de Sandy que se recusava a fazer anotações durante a aula. Quando Sandy notou pela primeira vez que ele não estava fazendo anotações, ela lhe disse para pegar seu caderno e abri-lo. Ele o fez, murmurando. “Vou abrir meu caderno, mas você não pode me forçar a fazer anotações.” Mais tarde, ele disse a Sandy que não precisava fazer anotações como os outros garotos porque tinha uma boa memória. Ela explicou que seus anos haviam lhe mostrado que fazer anotações em química era absolutamente necessário; ela sugeriu que ele mantivesse seu caderno aberto “para o caso de” surgir uma necessidade. Quando o primeiro teste foi aplicado, a nota do garoto foi 40. Sandy lhe disse: “Eu sei que não é porque você é incapaz de fazer o trabalho. Então, o que você acha? Que conclusão você tira disso?”. O garoto respondeu: “Eu acho que tenho que fazer anotações”.

Forneça retorno de informações

Às vezes, entregar um trabalho para o professor é como deixá-lo cair em um buraco negro. As tarefas são empilhadas em grandes montes na mesa do professor e os alunos sabem que seus trabalhos nunca mais serão devolvidos – com nota ou sem ela. Do ponto de vista dos alunos, é enfurecedor trabalhar duro em uma tarefa, entregá-la e então não receber qualquer retorno por

parte do professor. Mas uma falta de retorno acadêmico não é apenas enfurecedora. Ela é também ruim para a motivação e o desempenho dos alunos. O *Beginning Teacher Evaluation Study* (Estudo de Avaliação do Professor Iniciante) documentou a importância de fornecer um retorno para os alunos:

Uma atividade de ensino particularmente importante é a de fornecer retorno acadêmico aos alunos (deixando que saibam se suas respostas são certas ou erradas ou dando-lhes a resposta certa). O retorno acadêmico deve ser fornecido sempre que possível aos alunos. Quando um retorno mais frequente é oferecido, os alunos prestam mais atenção e aprendem mais. O retorno acadêmico foi mais forte e consistentemente relacionado ao desempenho do que qualquer outro comportamento de ensino. (FISHER et al., 1980, p. 27).

Se você circular enquanto os alunos estiverem trabalhando nas tarefas, você pode lhes fornecer um retorno imediato sobre o seu desempenho. Você pode perceber erros, prestar auxílio nos problemas e ratificar trabalhos corretos e cheios de ideias. No trecho a seguir, vemos Sandy ajudar duas garotas que estão tendo problemas em derramar uma solução em um funil. Apenas uma solução clara, sem cor, deveria aparecer na proveta, mas a solução era amarelada e tinha partículas sólidas.



SANDY: Por que isso acontece?

TANYA: Porque eu derramei substância demais ou rápido demais.

SANDY: Certo. [Ela chama todos os alunos para verem o problema que as duas garotas tinham]. Então o que aconteceu?

LISA: O material amarelo transbordou do papel de filtro, por trás da dobra.

SANDY: Ok, então o que você pode fazer?

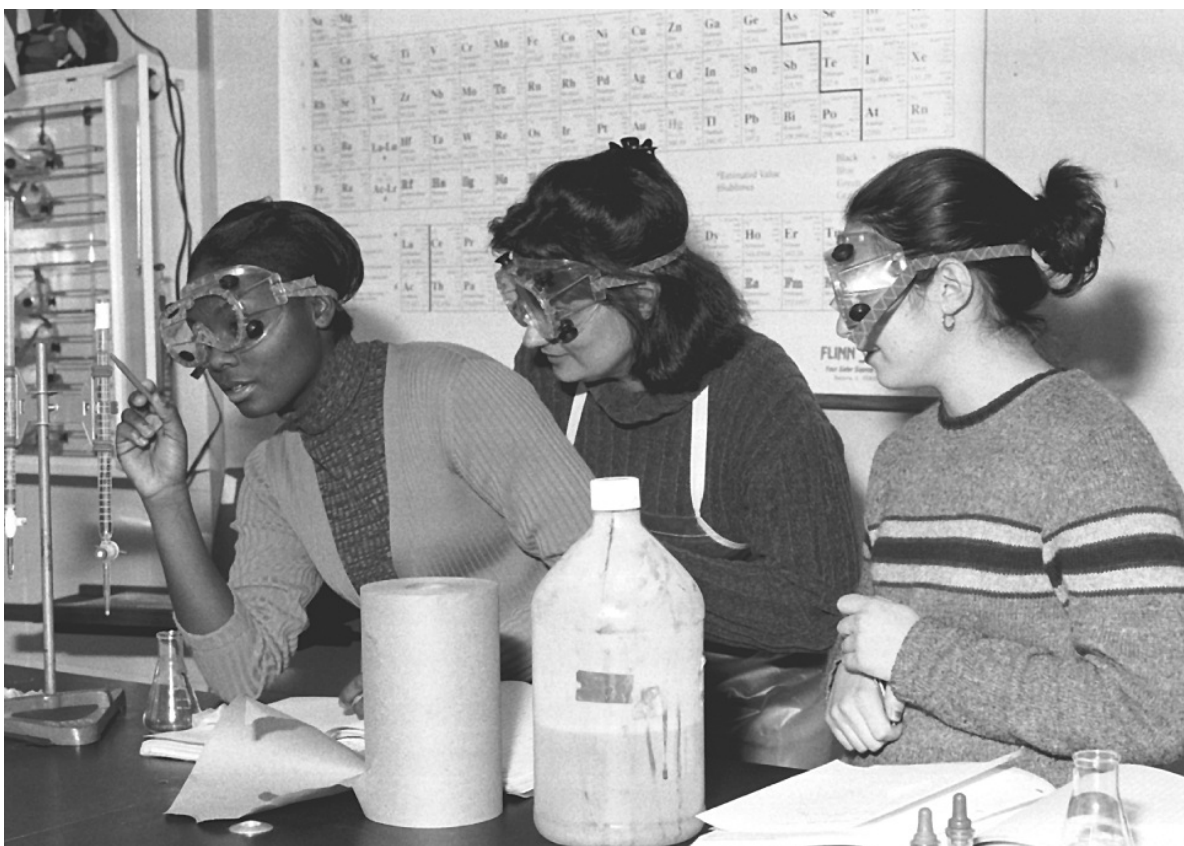
TANYA: Colocá-la de volta, mas nós vamos perder uma parte.

SANDY: [Para os outros alunos] Eles podem colocar de volta?

ESTUDANTE: Sim.

SANDY: Claro. Foi bom que você tenha lavado a proveta.

Às vezes, você não é capaz de monitorar o trabalho enquanto ele está sendo feito. Nesse caso, você precisa checar as tarefas uma vez que elas tenham sido apresentadas e retornar aos alunos assim que possível. Você também pode pedir que eles chequem seus próprios trabalhos. Donnie acredita que isso tem inúmeros benefícios educacionais:



Sandy monitora a atividade dos grupos de laboratório.



Eu gosto de rever o dever de casa em sala e pedir que os alunos confirmem seu próprio trabalho. Isso lhes dá a chance de ver como estão indo, onde estão confusos. Se eu apenas pedisse que eles me entregassem o trabalho e lhes desse uma nota, eles saberiam quais problemas estavam certos, quais estavam errados, mas eles não saberiam por quê. Uma vez por semana, porém, eu recolho o dever de casa e o examino por conta própria. Desse modo, eu posso ver por mim mesma como os alunos estão indo.

Como professora de inglês, Christina considera bastante educativo que os alunos avaliem seu próprio trabalho e o dos seus pares. Além disso, ela acredita que essa situação lhes permite receber um retorno mais rápido:



Eu costumava pensar que era um caminho mais fácil pedir aos alunos que avaliassem seus próprios trabalhos ou fazer edição por seus pares, mas professores mais experientes me disseram que não era verdade e eu vim a concordar com eles. Eu não poderia ter uma sala de aula baseada na escrita se eu tivesse que dar todo o retorno sozinha. Meus alunos escrevem muitas versões dos seus trabalhos e eu simplesmente não consigo ler todas elas rápido o suficiente. Então eu lhes ensino a autoavaliar-se e a avaliar os colegas antes de revisar. Eles aprendem muito quando fazem a editoração por pares e podem obter retorno instantâneo.

Quer você corrija os trabalhos assim que eles estão sendo feitos, em casa com uma xícara de café ou junto com os seus alunos, o ponto importante é que eles *precisam saber como estão progredindo*. Também é importante dar um retorno em termos de *padrões absolutos ou de*

desempenho anterior dos alunos no lugar do desempenho dos pares (BROPHY, 2004). Portanto, em vez de dizer “Parabéns! Você recebeu a sexta maior nota da turma”, você poderia dizer “Parabéns! Você passou de um 79 no seu último quiz para um 87 nesse”. Do mesmo modo, você pode destacar os pontos fortes e fracos e adicionar uma nota de incentivo para esforço adicional (“Você demonstrou uma firme compreensão das perspectivas dos proprietários de escravos e dos abolicionistas, mas não dos próprios escravos. Verifique o capítulo de novo e adicione um parágrafo para completar sua apresentação”).

Proporcione apoio motivacional especial para alunos desmotivados

A escola pode representar uma luta constante para alunos com capacidade limitada ou transtorno de aprendizado, que tentam acompanhar os colegas de turma e manter um sentido de entusiasmo e motivação. Tais alunos precisam não apenas de assistência de ensino (p. ex., atividades individualizadas, ajuda acadêmica extra, tarefas bem estruturadas, tempo extra), como também precisam de estímulo especial e apoio motivacional. Por exemplo, Donnie constantemente exorta os alunos a não perder a coragem quando enfrentam problemas e lembra que as pessoas trabalham e aprendem em ritmos diferentes. Frequentemente, ela coloca juntos alunos de baixo rendimento com aqueles que ela sabe que serão pacientes e atenciosos e incentiva a assistência e a tutoria por pares. Do mesmo modo, Sandy frequentemente assegura aos seus alunos que eles estão juntos nesse desafio:



Muitos dos meus alunos estão com medo de cursar química e eles a consideram mais difícil do que qualquer outra matéria que já cursaram. Eu passo as primeiras cinco ou seis semanas da escola assegurando-lhes: “Vocês não estão sozinhos, há apoio, estou aqui para ajudá-los, faremos isso lenta e sistematicamente. Vocês não têm que aprender isso em três ou quatro dias; pode ser um longo trajeto, mas OK”. Se eu conseguir que eles confiem em mim, e eu acredito que eles possam fazer isso, então por fim eles desenvolvem mais confiança e um senso de bem-estar.

Sandy também procura expressar preocupação e surpresa quando os alunos não vão bem em um teste ou tarefa. Ela irá perguntar: “O que aconteceu aqui?” ou “Qual o problema?”, de modo que os alunos saibam que ela não os está eliminando:



Muitas vezes os professores dizem “bom trabalho” para a pessoa que tirou A, mas nada para o garoto que tirou D ou E. Mas, se você não perguntar o que aconteceu, eles pensam que você esperava por isso. Às vezes o que você não diz é mais poderoso do que o que você diz.

Christina acha que os alunos que não passaram no teste padronizado necessário para a graduação do ensino médio são particularmente desestimulados e ansiosos. Como Sandy, ela deixa claro que espera que eles passem da próxima vez; na pior das hipóteses eles vão melhorar suas notas. Ela os estimula à medida que fazem vários testes práticos e analisa seus desempenhos. Então, ela pede que pensem em uma coisa que fariam de modo diferente quando fizerem o teste de novo. As respostas variam – “Eu não vou dormir”; “Eu vou ler *todas as* opções de resposta antes de escolher uma”; “Eu vou tentar descobrir que tipo de texto estou

lendo e marcá-lo” –, mas simplesmente ter um plano parece ajudar os alunos a ser mais otimistas. Christina também dá aos seus alunos um “pacote carinhoso” no dia anterior do exame com barras de granola e outros lanches saudáveis (no caso de eles não terem os ingredientes para um bom café da manhã) e uma página com dicas que ajudam nos testes, por exemplo, ir para a cama cedo e se lembrar de ligar o alarme do relógio!

Infelizmente, os professores às vezes desenvolvem padrões de comportamento contraprodutivos, que comunicam baixas expectativas e reforçam a percepção de fracasso por parte dos alunos. A Tabela 8.3 lista alguns dos comportamentos que foram identificados.

Como Brophy (2004) destaca, algumas dessas diferenças se devem ao comportamento dos alunos. Por exemplo, se as contribuições dos alunos para as discussões forem irrelevantes ou incorretas, é difícil para os professores aceitarem e usarem suas ideias. Além disso, a fronteira entre *ensino diferenciado apropriado e tratamento diferencial inadequado* é frequentemente indistinta. Fazer perguntas mais fáceis e não analíticas a alunos de baixo desempenho pode fazer sentido em termos de ensino. No entanto, é importante monitorar o grau em que você se envolve nesses comportamentos e refletir sobre as mensagens que você está mandando para seus alunos de baixo desempenho ou com transtorno de aprendizado. Se você descobrir que está se envolvendo em vários dos comportamentos listados na Tabela 8.3, você pode estar “[...] meramente seguindo os movimentos para ensinar alunos de baixo desempenho, sem trabalhar seriamente para ajudá-los a atingir o seu potencial” (BROPHY, 2004, p. 129).

TABELA 8.3 Modos pelos quais os professores podem comunicar baixas expectativas

-
- Esperar menos tempo para que os alunos de baixo desempenho respondam a uma pergunta antes de dar a resposta ou chamar outra pessoa.
 - Dar as respostas aos alunos de baixo desempenho ou chamar outra pessoa em vez de ajudar os alunos a melhorar suas respostas dando indicações ou refazendo as perguntas.
 - Recompensar comportamentos inadequados ou respostas incorretas.
 - Criticar alunos de baixo desempenho mais frequentemente por fracassarem.
 - Elogiar os alunos de baixo desempenho menos frequentemente por seu sucesso.
 - Prestar menos atenção aos alunos de baixo desempenho.
 - Sentar os alunos de baixo desempenho mais longe do professor.
 - Demandar menos de alunos de baixo desempenho do que eles seriam capazes de aprender.
 - Ser menos amigável nas interações com alunos de baixo desempenho; mostrando menos atenção e resposta; fazendo menor contato visual.
 - Fornecer respostas mais superficiais e menos informativas às suas perguntas.
 - Mostrar menor aceitação e uso das ideias de alunos de baixo desempenho.
 - Limitar os alunos de baixo desempenho a um currículo repetitivo, superficial com uma ênfase em atividades práticas e exercícios.
-

Fonte: BROPHY (2004).

Pesquisas sobre preconceito de gênero na sala de aula revelou que os professores também comunicam baixas expectativas às suas alunas, apresentando alguns dos comportamentos listados na Tabela 8.3 (SADKER; SADKER; ZITTLEMAN, 2009). De novo, é importante que você monitore suas interações para garantir que você não esteja mandando uma mensagem involuntária a seus alunos e alunas.

AUMENTANDO A PERCEPÇÃO DO VALOR DA TAREFA

Lembre-se de que quando nós perguntamos aos alunos nas turmas de nossos quatro professores

“por que se comportam em algumas aulas e não em outras”, eles destacaram a importância de ensinar de um modo que seja estimulante. Como um aluno escreveu: “Nem tudo pode ser divertido, mas há maneiras pelas quais os professores podem tornar [o material] mais interessante e mais desafiador” (ver Cap. 1). Esse aluno intuitivamente compreende que a motivação para aprender não depende apenas de expectativas de sucesso ou das percepções dos alunos a respeito do valor da tarefa ou das percepções que as recompensas da realização bem-sucedida ou domínio da mesma irá trazer. Lembra-se de Sam Satisfeito? Não vendo qualquer valor nas tarefas da disciplina, ele investe pouco esforço nelas, embora saiba que pode ser bem-sucedido. Como é baixa a probabilidade de alunos como Sam responderem às exortações dos seus professores para trabalharem mais pesado, o desafio é encontrar maneiras de convencê-los de que o trabalho tem (1) *valor intrínseco* (fazê-lo irá proporcionar satisfação), (2) *valor utilitário* (fazê-lo irá promover seus objetivos pessoais) ou (3) *valor de realização* (fazê-lo irá afirmar seu autoconceito ou preencher suas necessidades de realização, compreensão, domínio de habilidades e prestígio) (BROPHY, 2004; ECCLES; WIGFIELD, 1985). Vamos considerar algumas das estratégias que os professores podem usar para promover a percepção de valor.

Relacione as aulas com as vidas dos alunos

Um estudo das estratégias motivacionais de professores de 2º ano demonstrou que os alunos se envolvem mais em salas de aula nas quais os professores fornecem razões para a realização das tarefas e relacionam as aulas às experiências pessoais dos alunos (NEWBY, 1991). Infelizmente, *o estudo também revelou que professores de 2º ano empregam essas “estratégias de relevância” apenas ocasionalmente* (ver Fig. 8.2).



FIGURA 8.2 Fonte: Adam @ Home © 2008 by Universal Uclick. Reimpressa com a permissão. Todos os direitos reservados.

Nós pensamos nesse estudo enquanto líamos um trecho sobre um professor de 8º ano que tentava explicar por que um átomo de oxigênio atrai dois átomos de hidrogênio (GORDON, 1997). Jesse, um garoto da turma, não achou isso particularmente interessante. Entretanto, o professor foi capaz de despertar o seu envolvimento quando expressou o conceito usando uma metáfora de que duas meninas do 8º ano estavam atraídas por ele. Como Gordon (1997, p. 58) ironicamente observa: “[...] metáforas envolvendo sexo capturam imediatamente o interesse dos adolescentes” e podem ser particularmente úteis para gerar atenção e envolvimento – “[...] desde que as metáforas não atravessem a fronteira invisível da adequação”. Uma palavra de aviso: use metáforas como essa com moderação, uma vez que elas implicam que todos os outros alunos são

heterossexuais e acharão esse tipo de referência interessante.



Quando os alunos não são da cultura dominante, os professores devem fazer um esforço especial para relacionar o conteúdo acadêmico a referências da cultura dos alunos. Essa prática não apenas ajuda a vencer a distância entre as duas culturas como também permite o estudo das referências culturais por seu próprio valor (LADSON-BILLINGS, 1994). Dois professores de inglês em uma grande escola urbana multicultural na Califórnia proporcionam um exemplo atraente (MORRELL; DUNCAN-ANDRADE, 2002; 2004). Argumentando que o hip-hop poderia ser usado “[...] como uma ponte que liga o espaço aparentemente vasto entre as ruas e o mundo acadêmico” (MORRELL; DUNCAN-ANDRADE, 2002, p. 89), os professores usaram o estilo musical para desenvolver as habilidades críticas e analíticas de seus alunos de baixo desempenho da última série do ensino médio. Primeiro, os professores associaram poemas famosos a músicas de rap. Eles então dividiram sua turma em pequenos grupos e passaram um par de textos para cada grupo. Os alunos deveriam interpretar seu poema e música e analisar as ligações entre eles. Essa unidade de currículo ilustra o poder do que Gloria Ladson-Billings (1994) chama de *ensino relevante culturalmente*.

Nossos quatro professores estão bem conscientes da necessidade de relacionar as tarefas acadêmicas com a vida dos jovens. Quando Donnie ensina porcentagens, por exemplo, ela pede aos alunos que façam um projeto intitulado “Comprando seu primeiro carro”. Os alunos trabalham em pequenos grupos para determinar quanto um carro irá custar – uma tarefa que envolve conhecer e empregar fórmulas interessantes, calcular desvalorização, aprender sobre preços base e taxa de frete e descobrir se os pagamentos mensais irão caber em seus orçamentos. Quando os alunos de Fred estudam a Declaração de Direitos, eles debatem se usar uma camiseta com uma frase obscena é protegido pela liberdade de expressão. Refletindo sobre a necessidade de relevância, Fred comenta:



Você não precisa fazer todos os dias, mas pequenas ações ajudam. Os professores sempre precisam perguntar: “E então? O que esse material tem a ver comigo?”. Meu irmão sempre dizia: “Se isso não me fizer mais rico ou mais pobre, então não me incomode com isso”. Meu irmão não era um bom aluno. Então sempre que eu ensino alguma coisa eu uso “o teste do meu irmão Bob”. Eu me pergunto: “E então? Como isso vai tornar os meus alunos mais ricos ou pobres de algum modo?”.

Forneça oportunidades para escolha

Uma das maneiras mais óbvias de garantir que as atividades de aprendizado se conectem aos interesses pessoais dos indivíduos é fornecer oportunidades de escolha. Além disso, pesquisas demonstraram que quando os alunos vivenciam uma sensação de autonomia e autodeterminação, eles têm mais chance de ser intrinsecamente motivados (RYAN; DECI, 2000) e de se “ligar” à escola (ROESER; ECCLES; SAMEROFF, 2000). Essas oportunidades são especialmente importantes nos anos finais do ensino fundamental, fase em que os alunos costumam enfrentar um controle maior por parte dos professores do que nos anos iniciais e as notas são usadas como recompensas externas (URDAN; SCHOENFELDER, 2006). Durante a transição para os anos finais do ensino fundamental, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver confiança e a

buscar desafios, oferecendo-lhes maior autonomia na sala de aula. Enquanto currículos obrigatórios e testes padronizados de alto desempenho frustram as oportunidades de escolha, há geralmente meios alternativos para os alunos cumprirem as exigências. Pense se os alunos podem (1) participar no planejamento das tarefas acadêmicas; (2) decidir como a tarefa deve ser completada; e/ou (3) decidir quando a tarefa deve ser completada (STIPEK, 1993).

Em um estudo, pesquisadores perguntaram a 36 professores sobre os tipos de opções de ensino que deram aos seus alunos (FLOWERDAY; SCHRAW, 2000). Embora as opções variem em função das áreas de conteúdo e das séries, todos os professores concordaram em seis tipos principais de opções: (1) tópicos de estudo (para trabalhos de pesquisa, projetos em sala e apresentações); (2) materiais de leitura (gêneros, escolha de autores); (3) métodos de avaliação (prova *versus* projeto final); (4) atividades (relato de livro ou diorama); (5) arranjos sociais (se trabalham em pares ou em grupos pequenos, escolha de membros do grupo); e (6) escolhas de procedimento (quando fazer testes, em que ordem estudar os tópicos prescritos e quando as tarefas foram concluídas). Os professores também expressaram a crença de que a opção tem um efeito positivo na motivação dos alunos ao aumentar o seu senso de responsabilidade e autodeterminação, interesse e entusiasmo.

Apesar dessa crença, os professores tenderam a usar a opção como uma *recompensa* pelo esforço e bom comportamento, em vez de uma *estratégia para promover* esforço e bom comportamento. Assim, os professores tinham uma tendência de dar escolhas para alunos que já eram autocontrolados, responsáveis e motivados. É fácil compreender porque eles faziam isso (certamente lhes parecia mais seguro!). Mas, se pensarmos a opção como uma estratégia motivacional em vez de uma recompensa, vemos que ela pode ser útil para motivar alunos como Sam Satisfeito.

Há muitas maneiras de inserir a opção no currículo. Para se preparar para o teste estadual de graduação do ensino médio, os alunos de Christina têm de completar várias tarefas escritas, como uma carta persuasiva ou uma redação sobre um tópico controverso, uma redação causa/efeito e uma redação problema/solução, mas os alunos frequentemente escolhem seus próprios tópicos para todas elas. Quando as turmas de Fred descrevem uma figura histórica, elas são instruídas a escolher a figura com que mais se parecem (ou quem eles gostariam de ser). Donnie estimula os alunos a se juntar em pequenos grupos para tentar identificar os problemas mais difíceis do dever de casa; uma vez identificados, esses problemas podem ser revistos com todos os alunos do grupo pensando juntos. E todos os quatro professores às vezes permitem que os alunos escolham seus próprios grupos para trabalho colaborativo.

Molde o interesse em aprender e expresse entusiasmo pelo material

Para manter seus alunos interessados no aprendizado, é importante que você molde um interesse em aprender. Você pode falar com os alunos sobre aulas que você está tendo ou sobre outras maneiras pelas quais você continua aprendendo. Quando ensinávamos em salas de aula de cursos pré-universitários, nós duas fazíamos questão de compartilhar com nossos alunos o que aprendemos em viagens de férias ou o que fizemos para nos preparar para essas viagens, como aprender uma língua estrangeira. Os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio costumam ser apaixonados por sua área de atuação, e é interessante que os alunos

percebam isso e saibam o que você anda fazendo para se manter atualizado no seu campo.

Pesquisas demonstraram que quando os professores moldam o interesse no aprendizado, seus alunos percebem que sua sala de aula enfatiza o domínio de conteúdo e não simplesmente a obtenção de notas (URDAN; SCHOENFELDER, 2006). Christina frequentemente faz referência ao seu amor pela leitura e ao fato de ela escrever poesia. Quando Donnie dá aos alunos problemas complexos que envolvem várias habilidades e etapas, ela lhes diz: “Eu adoro problemas como esse! Isso é tão divertido!”. Do mesmo modo, Sandy frequentemente exclama: “Essa é a minha parte favorita da química”, uma afirmação que geralmente faz os alunos revirarem os olhos e responderem: “Oh, Sra. K., *tudo* é sua parte favorita!”. Quando Fred vai introduzir um conceito difícil, ele anuncia: “Agora, por favor, escutem isso. A maioria dos norte-americanos não entende isso de maneira alguma; eles não fazem ideia. Mas é muito importante e eu quero que vocês entendam”.

Inclua elementos de novidade/variedade

Durante uma visita à turma de Donnie, nós observamos como ela apresentava o “problema desafio do dia”. Donnie distribuiu uma cópia de uma nota de dólar e pediu aos alunos que descobrissem quantas notas de US\$1 seriam necessárias para fazer um metro se elas fossem enfileiradas com uma ponta ligada à outra. O entusiasmo gerado pela cópia do dólar era palpável. Fred também usou dinheiro durante uma atividade para ponderar sobre a escolha de um curso de ação mais difícil, porém mais ético. Ele escolheu um corredor e deixou cair uma nota de US\$ 5 em uma cadeira vazia. Voltando-se para a menina no assento mais próximo, ele comentou: “Você podia simplesmente colocá-la no seu bolso, sair pela porta e ir para o McDonald’s, certo? Pegue o dinheiro e corra. Isso certamente seria possível, mas isso seria certo?”.

Na aula de habilidades básicas de Christina, observamos os alunos lerem e discutirem *The Martian Chronicles*, de Ray Bradbury. Então, Christina explicou como eles deveriam criar pequenas ilustrações de incidentes-chave na história, que depois seriam reunidas em ordem sequencial em grandes pedaços de papel de embrulho e montadas na biblioteca. Assim que ela designou os incidentes, ficou claro que incorporar essa atividade artística não apenas reforçou a compreensão da história pelos alunos como também gerou uma grande dose de entusiasmo.

Forneça oportunidades para os alunos responderem ativamente

Uma cena bastante comum de sala de aula é aquela em que o professor fala e se move enquanto os alunos, sentados, escutam passivamente. Nossos quatro professores, ao contrário, estruturam suas aulas de modo que os alunos se envolvam ativamente. Quando a turma do Institute for Political and Legal Education de Fred estuda o sistema judiciário, os alunos se envolvem em um julgamento simulado. Christina trabalha duro para que seus alunos vivenciem a poesia de uma maneira memorável e pessoal, mesmo sabendo que alguns integrantes da turma têm verdadeira aversão a esse estilo literário. Ela divide a turma em grupos para planejar a aula de poesia e pede que cada aluno (1) escreva um poema que use um recurso literário específico (p. ex., alusão, metáfora, símile, ironia, aliteração, consonância, etc.) e (2) estude um poema. Orientando os grupos a usar como modelo o Sr. Keating (o personagem de Robin Williams), do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, Christina incentiva os alunos a planejar aulas que “apelem para

os sentidos”, que “sejam como jogos ou esportes com muita poesia adicionada”, que exijam dos alunos que “se levantem e se movam”. Um grupo, por exemplo, desenvolveu uma caça ao tesouro para a turma e, então, explicou como a caça se relacionava ao poema “El Dorado”, de Poe.

Permita que os alunos criem produtos finais

Muito tempo escolar é destinado a exercícios, ensaios e práticas. Os alunos praticam a escrita, mas raramente escrevem. Eles praticam habilidades de leitura, mas raramente leem. Eles praticam procedimentos matemáticos, mas raramente fazem matemática real. Contudo, a criação de um produto final dá significado e propósito às tarefas e aumenta a motivação dos alunos para aprender.

Depois de uma nevasca assustadora que fechou a escola por sete dias e deixou os administradores preocupados em compensar o tempo perdido, os alunos de Fred escreveram cartas para os legisladores estaduais oferecendo várias propostas. Como a tarefa era *real*, as cartas tinham de ser adequadas para postagem. A motivação foi muito maior do que seria se a tarefa tivesse sido um exercício do livro sobre como escrever cartas comerciais. Do mesmo modo, os laboratórios de Sandy realizam investigações reais de problemas reais.

Como uma introdução para um projeto de multigênero, os alunos de Christina escreveram livros infantis. Primeiro, um professor de aulas de apoio parental falou com a turma sobre escrever para crianças (p. ex., quantos personagens seriam apropriados; se seria adequado trabalhar com temas de fantasia ou com algo mais próximo das próprias experiências das crianças; a importância de usar um vocabulário simples, etc). Em seguida, os alunos escreveram seus livros e envolvendo-se na editoração e na revisão por pares. Eles leram os livros uns dos outros e escolheram seis de cada turma. Os escolhidos foram mandados para as turmas de arte, onde foram ilustrados e encadernados. As turmas de teatro também se envolveram: elas escolheram quatro dos livros para encenar com os alunos de primeiro ano que entraram no ensino médio.



Fred e seus alunos planejam uma simulação de julgamento.

Forneça oportunidades para os alunos interagirem com os pares

Os quatro professores acreditam que a motivação e o aprendizado são potencializados se é permitido aos alunos trabalharem entre si. Eles fornecem várias oportunidades para interação entre pares (um tópico que será explorado com mais detalhe no Cap. 10).

Às vezes, os grupos são cuidadosamente planejados; outras vezes, eles são formados mais casualmente. Por exemplo, uma vez vimos Donnie embaralhar um conjunto de cartas e em seguida andar pela sala, pedindo a cada aluno para pegar uma. Ela, então, pediu aos alunos que ficassem de pé e encontrassem a pessoa ou as pessoas com o mesmo número ou figura da carta que tinha. Quando os alunos encontraram seus parceiros, ela prosseguiu explicando a tarefa em grupo.

Forneça recompensas extrínsecas

Alguns gestores eficientes consideram útil fornecer aos alunos recompensas por se envolver nos comportamentos que apoiam o aprendizado (como prestar atenção e participar) e por apresentar um bom desempenho acadêmico. O uso de recompensas em salas de aula se baseia no princípio psicológico do *reforço positivo*: o comportamento que é recompensado é reforçado e, portanto, tem maior probabilidade de voltar a acontecer. Embora as recompensas não aumentem o valor percebido do comportamento ou da tarefa, elas associam o desempenho do comportamento ou a realização bem-sucedida da tarefa a consequências atraentes e desejáveis.

As recompensas podem ser divididas em três categorias: recompensas sociais, recompensas da atividade e recompensas concretas. As *recompensas sociais* são indicações verbais e não verbais de que você reconhece e aprecia o comportamento e as realizações dos alunos. Um tapinha nas costas, um sorriso, um sinal de positivo – essas são algumas recompensas sociais

comumente empregadas que têm um baixo custo e estão prontamente disponíveis.

Elogios também podem funcionar como uma recompensa social. Para ser eficiente, entretanto, os elogios devem ser *específicos e sinceros*. Em vez de “Bom trabalho”, você pode tentar algo como “Seu trabalho mostra um domínio consistente da diferença entre metáforas e símiles”. Em vez de “Você foi ótimo essa manhã”, tente “O modo como você entrou na sala, tirou o seu boné de beisebol e imediatamente pegou seus cadernos foi incrível”. Ser específico tornará seu elogio mais informativo e evitará que as frases sejam sempre as mesmas, desgastando-se e perdendo seu impacto (p. ex., “bom trabalho”). Se o elogio deve servir como um reforço, ele também precisa ser *dependente do comportamento que você está tentando reforçar*. Em outras palavras, ele deve ser dado apenas quando aquele comportamento ocorre, de modo que os alunos entendam exatamente o que provocou o elogio.



Donnie distribui uma planilha de laboratório e pede aos alunos para desenhar um paralelogramo e, então, trabalhar em cinco atividades para descobrir as propriedades da figura. Ela destaca que os alunos devem escrever suas observações após cada atividade e então desenhar algumas conclusões finais.

À medida que os alunos trabalham nos problemas, ela circula pela sala. Quando vê o trabalho de Shaneika, ela lhe diz: “Shaneika, você realmente está seguindo as orientações. Você está escrevendo as respostas à medida que avança”.



Além de tapinhas nas costas e elogios verbais, alguns professores criam maneiras mais formais de reconhecer uma realização, melhora ou cooperação. Por exemplo, eles podem mostrar os trabalhos dos alunos, fornecer certificados, inscrever os alunos em premiações da escola ou selecionar os “Alunos da Semana”. Qualquer que seja a sua abordagem, tenha cuidado para que essa estratégia de reconhecimento público não tenha efeito oposto, causando embaraço aos alunos. Como Sandy nos lembrou no Capítulo 3, os alunos de ensino médio geralmente não querem se destacar dos seus pares. Além disso, reconhecimento público individual pode ser perturbador para alunos cujas culturas valorizam o desempenho coletivo em relação ao individual (TRUMBULL et al., 2001).

Além de recompensas sociais, os alunos que apresentaram bom comportamento às vezes desfrutam de *atividades especiais*. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, assistir a um DVD, ouvir música, ter tempo livre ou ficar uma noite sem dever de casa pode ser realmente um reforço. Uma maneira de determinar quais atividades devem ser usadas como recompensas é ouvir cuidadosamente as solicitações dos alunos. Se eles comentarem sobre a oportunidade de ouvir música ou ter uma festa da pipoca, você pode estar certo de que essas atividades serão um reforço. Também é útil observar com quais atividades os alunos se envolvem quando eles têm tempo livre (p. ex., eles leem revistas? Conversam com os amigos? Desenham?).

Finalmente, os professores podem usar *recompensas concretas, materiais* por bom comportamento – biscoitos, doces, chaveiros, lápis – embora tais recompensas sejam menos usadas no ensino médio do que nos anos iniciais do ensino fundamental. Por exemplo, Donnie vai a um supermercado de preços baixos e compra uma grande quantidade de doces que ela mantém em um depósito; quando os alunos são especialmente cooperativos, ela lhes oferece chocolates. Do mesmo modo, Fred às vezes dá prêmios quando os alunos precisam rever informação factual

para os testes, uma tarefa que eles geralmente consideram chata. Ele pode pedir aos alunos para jogar bingo do vocabulário, dizendo-lhes: “Eu tenho dois prêmios no meu bolso para o vencedor – dois ingressos para uma viagem com todas as despesas pagas para o Havaí ou um pedaço de doce. Você vai ganhar aquele que eu puxar do meu bolso primeiro”. De vez em quando Fred também usa doces para demonstrar sua apreciação pelo bom comportamento. Em suas palavras,



Se ninguém me trouxe preocupação, eu posso ser inclinado a algum gesto espontâneo de generosidade, como lhes dar um pirulito. É impressionante como os alunos ficam felizes quando ganham doce.

Problemas com recompensas

A prática de fornecer recompensas extrínsecas foi objeto de consideráveis controvérsias. Uma objeção é a de que dar aos alunos recompensas concretas em troca de bom comportamento ou desempenho acadêmico é equivalente a suborno. Os defensores dessa posição argumentam que os alunos devem se envolver em comportamentos e atividades adequados para o seu próprio bem: eles devem ficar em silêncio durante tarefas em sala porque essa é a atitude socialmente responsável a ser tomada; eles devem fazer o seu dever de casa para que possam praticar as habilidades ensinadas em sala; eles devem aprender as conjugações dos verbos em espanhol porque eles precisam sabê-las. Outros educadores reconhecem o desejo de tais motivações intrínsecas, mas acreditam que o uso de recompensas é inevitável em situações em que as pessoas não sejam completamente livres para seguir suas próprias inclinações. Mesmo Ryan e Deci (2000, p. 55), dois psicólogos que endossam fortemente a importância da autodeterminação e da autonomia, reconhecem que os professores não podem depender sempre de motivação intrínseca para promover o aprendizado, pois “[...] muitas das tarefas que os educadores querem que seus alunos façam não são inerentemente interessantes ou agradáveis”.

Outra objeção ao uso de recompensas é o fato de elas serem tentativas de controlar e manipular as pessoas. Quando entregamos recompensas, estamos essencialmente dizendo: “Faça isso e você obterá aquilo” – uma abordagem que não é diferente daquela com que treinamos nossos animais domésticos. De fato, Alfie Kohn, autor de *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, defende que recompensas e punições são “dois lados da mesma moeda” (KOHN, 1993, p. 50). Embora as recompensas sejam certamente mais prazerosas, “[...] elas são em cada detalhe tão controladoras quanto as punições, mesmo que elas controlem pela sedução” (KOHN, 1993, p. 51). Segundo Kohn, se queremos que os jovens se tornem indivíduos com autocontrole, responsáveis e atenciosos, devemos abandonar as tentativas de controle externo e fornecer aos alunos oportunidades de desenvolverem competência, ligações e autonomia em comunidades de sala de aula atenciosas. Para mais informação sobre o trabalho de Kohn, ver Seção 8.1.

Outra preocupação importante é que recompensar alunos por determinados comportamentos, na verdade, *enfraquece suas motivações intrínsecas para se engajar em tais comportamentos*. Essa questão foi explorada em um estudo influente conduzido por Mark Lepper, David Greene e Richard Nisbett (1973). Primeiro, os pesquisadores identificaram alunos da educação infantil que demonstraram interesse em uma atividade de desenho específica durante suas horas vagas. Em seguida, eles se encontraram com as crianças individualmente. Algumas foram apenas

convidadas a desenhar com materiais (os sujeitos “sem recompensa”). Às outras foi dito que elas poderiam receber uma recompensa por “brincar bem” (os sujeitos “que esperavam a recompensa”). Outras ainda foram convidadas a desenhar e receberam então uma recompensa inesperada ao final (os alunos da “recompensa inesperada”). Observações posteriores durante as horas vagas revelaram que as crianças que recebiam promessas de recompensas antes do tempo se envolveram na atividade artística a metade do tempo que haviam dedicado inicialmente. As crianças nos outros dois grupos não apresentaram alterações.

Esse estudo estimulou uma grande quantidade de pesquisas sobre os efeitos potencialmente ruins das recompensas externas. Embora os resultados não tenham sido sempre consistentes, essa pesquisa levou os educadores a concluir que *recompensar pessoas por fazer algo que é inerentemente prazeroso diminui seu interesse em prolongar aquele comportamento*. Uma explicação comum para esse efeito é a *hipótese de superjustificação*. Ela parece funcionar assim: os indivíduos sendo recompensados concluem que a tarefa não deve ser muito interessante ou envolvente, uma vez que precisam ser recompensados (i.e., receber uma justificativa extra) por fazê-la. Em outras palavras, o que anteriormente era considerado “brincadeira” agora é visto como “trabalho” (REEVE, 2006). Outra explicação se baseia na possibilidade de as recompensas externas entrarem em conflito com as necessidades das pessoas por autonomia e autodeterminação. Essa explicação argumenta que o interesse em uma tarefa diminui se os indivíduos percebem as recompensas como tentativas de controlar seu comportamento.

CONHEÇA OS EDUCADORES SEÇÃO 8.1

CONHEÇA ALFIE KOHN

Alfie Kohn escreve extensamente sobre educação, pais e comportamento humano. Ele é um palestrante frequente em tópicos como “os efeitos mortais dos ‘padrões mais duros’”; o uso de “elogios, adesivos e concursos” para “subornar” os alunos no aprendizado; “a questão contra a competição”; “ensinando as crianças a se importar”; e “o mito do dever de casa”. A revista *Time* descreveu Kohn como “talvez o crítico mais franco do país sobre a fixação da educação em notas e resultados de avaliações”.

Algumas ideias principais sobre motivação

- “Como eu motivo esses alunos?” é uma pergunta que reflete um “paradigma de controle”, e controle externo “é a morte para a motivação” (KOHN, 1993, p. 199).
- “Recompensas motivam as pessoas? Absolutamente. Elas motivam as pessoas a obter recompensas” (KOHN, 1993, p. 67).
- Pessoas que estão tentando conseguir recompensas geralmente apresentam um pior desempenho em tarefas do que aquelas que não estão procurando obtê-las. Como as punições, as recompensas são uma forma de controle, planejada para obter complacência.
- Ao contrário, *colaboração* (aprender junto), *conteúdo* (coisas que valem a pena aprender) e *escolha* (autonomia na sala de aula) criam as condições necessárias para a motivação autêntica. Quando os alunos têm oportunidades de trabalhar cooperativamente em atividades de aprendizado construídas em torno dos seus interesses, perguntas e preocupações da vida real, e quando eles compartilham responsabilidades para decidir o que é aprendido e como, não há necessidade de recompensas.

Livros e artigos selecionados

KOHN, A. *The homework myth: why our kids get too much of a bad thing*. Philadelphia: Da Capo Press, 2006.

KOHN, A. *The case against standardized testing: raising the scores, ruining the schools*. Portsmouth: Heinemann, 2000.

KOHN, A. *The schools our children deserve: moving beyond traditional classrooms e “tougher standards”*. Boston: Houghton Mifflin, 1999.

KOHN, A. *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

KOHN, A. *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin, 1993/1999.

ALFIE KOHN. Disponível em: <www.alfiekohn.org>. Acesso em: 9 abr. 2009.

Endereço eletrônico: www.alfiekohn.org

O efeito deletério das recompensas extrínsecas na motivação intrínseca foi – e continua sendo – fortemente debatido. De fato, revisões da pesquisa (CAMERON, 2001; CAMERON; BANKO; PIERCE, 2001; CAMERON; PIERCE, 1994; DECI; KOESTNER; RYAN, 1999; 2001) chegaram a conclusões contraditórias sobre os efeitos de recompensas concretas esperadas. Segundo um pesquisador, não há problemas em dizer: “Se você completar a tarefa com pelo menos 80% de precisão, você receberá um cupom para adquirir algo na loja da escola no final do tempo de aula” (recompensa esperada dependente da realização e do nível de desempenho). Mas, de acordo com o pesquisador, *não* está certo falar: “Trabalhe na tarefa e você receberá um cupom para adquirir algo na loja da escola ao final do tempo de aula” (recompensa não dependente) (CAMERON, 2001). Ao contrário, outros pesquisadores argumentam que “[...] recompensas esperadas concretas oferecidas pela participação, conclusão ou por fazer uma tarefa” são *todas* deletérias para a motivação intrínseca (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999, p. 656; 2001). Em relação às recompensas verbais e recompensas concretas não esperadas, as revisões são mais consistentes: ambos os conjuntos de pesquisadores concluem que o elogio verbal pode promover a motivação intrínseca e que as recompensas concretas não esperadas não têm qualquer efeito deletério. Além disso, a maioria dos pesquisadores reconhece que recompensas externas podem ajudar a desenvolver a motivação intrínseca quando o nível de interesse inicial na tarefa é baixo (WILLIAMS; STOCKDALE, 2004). Por exemplo, se você estiver ensinando a conjugação de verbos em espanhol, o que os alunos do ensino médio provavelmente não acharão inerentemente interessante, fornecer recompensas pelo bom aprendizado pode ser uma ação para o início do curso. À medida que os alunos reconhecem o valor de aprender essas conjugações para serem bem-sucedidos nas tarefas de escrita e leitura, a recompensa pode ser retirada.

PARE E REFLITA

Estimuladas pelo programa No Child Left Behind, as escolas norte-americanas estão tentando melhorar a assiduidade dos alunos, oferecendo-lhes a chance de ganhar carros, computadores, iPods, compras, mantimentos e até mesmo um mês de aluguel (BELLUCK, 2006). Tendo acabado de ler a seção sobre o fornecimento de recompensas extrínsecas, o que você pensa sobre essa prática? Você acha que tais recompensas trarão um aumento no comparecimento?

No momento, a recomendação é a de precaução no uso de recompensas externas. Se você pensa em empregar um sistema de recompensas para a sua sala de aula, tenha em mente as sugestões listadas na seção Dicas Práticas.



COMO USAR RECOMPENSAS

- **Use recompensas verbais para aumentar a motivação de envolvimento em tarefas acadêmicas.** Parece claro que o elogio pode ter um impacto positivo na motivação dos alunos para aprender. Mas se lembre de que os adolescentes podem ficar envergonhados por elogios públicos e que são bons em detectar falsidade. Para atuar como reforço, os elogios devem ser específicos, sinceros e dependentes do comportamento que você está tentando reforçar.
- **Reserve recompensas concretas para as atividades que os alunos não consideram atraentes.** Quando os alunos já gostam de fazer uma atividade, não há necessidade de fornecer recompensas concretas. Reserve-as para as atividades que os alunos consideram entediadas e aversivas.
- **Se você estiver usando recompensas concretas, forneça-as de maneira inesperada, após a realização da tarefa.** Desse modo, os alunos têm mais chance de perceber que as recompensas são atreladas ao seu desempenho e à satisfação do professor do que a uma tentativa de controle do seu comportamento.
- **Seja extremamente cuidadoso sobre o emprego de recompensas concretas.** Se você escolher usá-las, certifique-se de mantê-las dependentes da conclusão de uma tarefa ou de se atingir um nível de desempenho específico. Se você recompensar um aluno apenas por se envolver em uma tarefa, independentemente do seu desempenho, ele terá a tendência de passar menos tempo na tarefa assim que a recompensa for removida.
- **Certifique-se de que você está oferecendo recompensas que os alunos apreciam.** Você pode achar adesivos de animais muito legais, mas, se seus alunos do ensino médio não os considerarem uma recompensa, seu comportamento não será reforçado.
- **Mantenha o seu programa de recompensas simples.** É impossível manter um elaborado sistema de recompensas no universo complexo de sala de aula. Quanto mais sofisticado for o seu sistema, mais provavelmente você irá abandoná-lo. Além disso, se as recompensas se destacam demais, elas ofuscam as razões mais intrínsecas para comportamentos determinados. Os alunos se tornam tão preocupados com coletas, contagens e comparações que eles se esquecem de por que o comportamento é necessário ou valioso.

MOTIVANDO OS ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO E DESCONTENTES

Em *Building Community from Chaos*, Linda Christensen, uma professora do ensino médio de Portland, Oregon, retrata vividamente o desafio de motivar os desmotivados. Christensen (1994) escreve sobre sua turma de inglês do final do ensino médio, uma turma monitorada em que a maioria dos alunos tinha poucos créditos para se graduar, mas muita raiva e atitude. Convencidos de que as aulas de inglês eram uma perda de tempo, seus alunos deixaram claro que não queriam “[...] folhas de trabalho, combinação de sentenças, leitura e discussão de romances e atividades de escrita sobre coisas com as quais nós não nos importamos” (CHRISTENSEN, 1994, p. 51). Christensen sabia que precisava envolvê-los “[...] porque eles falavam alto, não tinham regras e estavam fora de controle” (CHRISTENSEN, 1994, p. 51), mas ela não sabia como. Ela, então, decidiu usar a novela *Thousand Pieces of Gold*, de Ruthann Lum McCunn, um livro normalmente lido no curso de ensino superior na disciplina de Literatura Contemporânea e Sociedade:

Os alunos não ficaram entusiasmados com o livro, e muitos abandonaram a leitura. Eu iria planejar uma aula de 90 minutos sobre a leitura e sobre as anotações que eles deveriam estar fazendo, mas apenas alguns poucos alunos estavam preparados. A maioria não tentou nem disfarçar a respeito do fato de não estarem lendo e de sequer terem intenção de fazê-lo.

Em uma tentativa de envolvê-los com a novela, li em voz alta uma passagem evocativa acerca de camponeses desempregados varrendo o interior da China, saqueando, estuprando e tomando o que lhes foi negado com a perda do emprego legal. De repente os alunos viram suas próprias vidas refletidas na história de Chen, cuja raiva por perder o emprego e sua família o levou a se tornar um marginal. Chen criou uma nova família com esse grupo de arruaceiros; ele era o membro de uma gangue. E eu encontrei, ali, uma maneira de captar o interesse da minha turma. A violência criou um ponto de contato entre a

literatura e a vida dos alunos.

Essa conexão entre culturas, tempo e gênero mostrou aos alunos que ler novelas poderia ser relevante para eles. Além da empatia pelo chinês, eles poderiam explorar aqueles temas em suas próprias vidas. (CHRISTENSEN, 1994, p. 51–52).



Como a história de Christensen ilustra, é particularmente desafiador motivar alunos que estão descontentes, apáticos ou resistentes. Tais alunos consideram as atividades acadêmicas relativamente sem sentido e se mostram resistentes em participar delas – mesmo quando eles sabem que podem ser bem-sucedidos. Alguns podem acreditar que o aprendizado escolar “[...] os transformará em algo que eles não querem” (CHRISTENSEN, 1994, p. 205). Esse medo é comum em alguns afro-americanos, que pensam que o desempenho acadêmico pode levá-los a “agir como brancos”. Em um trabalho influente publicado há mais de duas décadas, antropólogos descreveram como alunos negros brilhantes eram capazes de “colocar freios” em seu desempenho acadêmico, deixando de estudar e de fazer o dever de casa, matando aula, chegando atrasado e não interagindo com a turma (FORDHAM; OGBU, 1986). A questão de “agir como branco” foi objeto de um forte debate desde então, mas um estudo recente (FRYER JR., 2006) fornece evidência empírica para apoiar esse fenômeno.

Motivar estudantes resistentes, de baixo desempenho ou apáticos exige “[...] ressocialização” (BROPHY, 2004, p. 307). Isso significa usar as estratégias descritas neste capítulo de maneira mais contínua, sistemática e personalizada. Recompensas extrínsecas podem ser especialmente úteis nesse sentido (HIDI; HARACKIEWICZ, 2000). Ao disparar a participação em tarefas que os alunos inicialmente veem como entediantes ou irrelevantes, “há pelo menos uma chance” de fazer surgir o interesse real (HIDI; HARACKIEWICZ, 2000, p. 159).

A ressocialização também significa combinar as altas expectativas dos alunos com o incentivo e o apoio necessários para atingir aquelas expectativas – em resumo, mostrar aos alunos que você se importa com eles como alunos e como pessoas. Como mencionamos no Capítulo 3, existe um corpo substancial de pesquisa sobre as percepções dos alunos sobre a escola e sobre os professores (ver HOY; WEINSTEIN, 2006). Essas pesquisas demonstram consistentemente que, quando os alunos percebem seus professores como atenciosos e solidários, torna-se maior a probabilidade de eles se motivarem academicamente, participarem de atividades em sala de aula e se comportarem de maneiras sociáveis e responsáveis (p. ex., MURDOCK; MILLER, 2003; RYAN; PATRICK, 2001; WENTZEL, 1997; 1998; 2006).

É necessário perceber que a atenção dos professores parece ser especialmente importante para alunos que estão alienados, marginalizados e em risco de fracasso escolar. Por exemplo, Davidson (1999) entrevistou 49 adolescentes de origens socioeconômicas, culturais e acadêmicas diversas. Os dados revelaram não apenas o apreço e a preferência por professores que comunicaram interesse em seu bem-estar, mas também a vontade de retribuir sendo atentos e conscienciosos. Isso ficou particularmente evidente nas respostas de estudantes “estigmatizados” que encararam “barreiras sociais” – diferenças entre seu mundo acadêmico (escola) e seu mundo social (casa e comunidade) em termos de valores, crenças e maneiras esperadas de se comportar. Ao descrever Wendy Ashton, uma professora que estimulava os alunos a ser bem-sucedidos, um garoto comentou: “Ela não humilha, ela simplesmente diz: ‘Sim, você sabe que eu gosto de você. Você sabe que eu quero que você faça algo consigo mesmo, então pare de bagunçar na sala’”

(DAVIDSON, 1999, p. 361). Davidson especula que os alunos que não enfrentam limitações sociais podem aceitar melhor professores que sejam relativamente distantes e impessoais, porque os alunos confiam basicamente na escola como instituição; entretanto, quando os alunos enfrentam as divisões sociais que podem levar à alienação e à marginalização, é essencial que os professores sejam atenciosos, solidários e respeitosos.

Como o comentário sobre Wendy Ashton sugere, esse tipo de atenção tem menos a ver com ser “acolhedor e difuso” e mais a ver com ser “acolhedor e exigente” – alguém que proporciona um “[...] ambiente de sala de aula estruturado e disciplinado, firme e com sentido para alunos a quem a sociedade abandonou psicológica e fisicamente” (IRVINE; FRASER, 1998, p. 56). Os pesquisadores identificaram um pequeno grupo de professores como Wendy durante um estudo de três anos em dois distritos urbanos que serviam a populações diversas de alunos (CORBETT; WILSON; WILLIAMS, 2005). Ambos os distritos estavam desesperadamente tentando encontrar maneiras de acabar com a distância entre o desempenho dos alunos de baixa e de alta renda. Os pesquisadores entrevistaram pais, alunos, professores e administradores e visitaram as salas de aula de uma amostra dos professores de cada série em cada escola. Suas observações e entrevistas lhes permitiram identificar um conjunto de professores que *simplesmente se recusava a deixar os alunos falharem*. Um dos professores era a Sra. Franklin, uma professora afro-americana de 7º ano cuja escola atendia predominantemente alunos afro-americanos e latino-americanos. Para ela, os professores desistem muito facilmente dos alunos. Segundo Franklin, “Os alunos não são o problema; são os adultos que encontram desculpas” (DAVIDSON, 1999, p. 9). A Sra. Franklin não fica procurando desculpas para justificar o baixo desempenho dos alunos. Sua política de notas exige que qualquer aluno que receber menos de C em um trabalho deverá refazê-lo. Curiosamente, as entrevistas com os alunos revelaram que, em vez de se ressentirem com a rígida política de notas, eles a apreciam. Um aluno relatou: “Minha professora nunca deixa as pessoas se contentarem com D ou E. Ela nos dá educação. Outros professores não se importam com o que eu faço. Eles aprovam você por aprovar. Aqui, eu mesmo me aprovo” (DAVIDSON, 1999, p. 10).

COMENTÁRIOS FINAIS

Um tempo atrás, um professor de psicologia educacional destacou que aprender sobre gestão de sala de aula seria desnecessário se professores prospectivos entendessem como promover a motivação dos alunos. Embora esse argumento tenha nos parecido infantil e não realista, entendemos – e concordamos com – sua premissa subjacente; *qual seja, que os estudantes que são interessados e envolvidos no trabalho acadêmico são menos propensos a devaneios, desordem e comportamento desafiador*. Em outras palavras, a gestão e a motivação estão inextricavelmente ligadas.

À medida que você pensa em maneiras de aumentar as expectativas de sucesso dos seus alunos e o valor que eles atribuem às atividades acadêmicas, lembre-se de que alunos motivados não existem acidentalmente. Fred enfatiza esse ponto quando argumenta que a pergunta “como irei motivar meus alunos” deve ser uma parte integrante de cada plano de aula. Felizmente, as estratégias motivacionais discutidas neste capítulo são consistentes com o pensamento atual

sobre bom ensino, que enfatiza a participação ativa dos alunos, trabalho colaborativo em grupo e o uso de avaliações de vários tipos (BROPHY, 2004).

Finalmente, lembre-se das sugestões no Capítulo 3 para criar uma sala de aula mais segura e atenciosa. Como enfatizamos, os alunos são mais motivados quando percebem que os professores se importam com eles. Nas palavras de Brophy (2004, p. 380): “Você pode se tornar a sua mais importante ferramenta motivacional estabelecendo relacionamentos produtivos com cada um dos seus alunos”.

RESUMO

Embora os professores sejam responsáveis por promover a motivação, este capítulo começou questionando a crença de que “bons professores devem tornar o aprendizado divertido”. Tal objetivo parece inadequado e não realista, dadas as limitações das salas de aula a partir dos anos finais do ensino fundamental – comparecimento obrigatório, exigência de currículo, tamanhos de turmas que inibem a individualização e testes padronizados de alto desempenho. Um objetivo mais adequado e realista é estimular a *motivação para aprender dos alunos*, por meio da qual eles perseguem atividades acadêmicas porque consideram que valem a pena e que são significativas.

Um quadro de expectativa multiplicada pelo valor

- A motivação depende de:
 - Expectativa de sucesso dos alunos.
 - Valor que atribuem à tarefa (ou as recompensas que ela pode trazer).
- Se um dos dois fatores estiver ausente, então não haverá qualquer motivação.

Estratégias para aumentar as expectativas de sucesso

- Forneça oportunidades para o sucesso.
- Ensine os alunos a estabelecer metas razoáveis e a avaliar seu próprio desempenho.
- Ajude os alunos a reconhecer a relação entre esforço e resultado.
- Proporcione retorno de informações.
- Forneça apoio motivacional especial a alunos desmotivados.

Estratégias para aumentar o valor percebido das tarefas

- Relacione as aulas às vidas dos alunos.
- Forneça oportunidades para escolha.
- Molde o interesse no aprendizado e expresse entusiasmo pelo material.
- Inclua elementos de novidade/variedade.
- Ofereça oportunidades para os alunos responderem ativamente.
- Permita que os alunos criem produtos finais.
- Ofereça oportunidades para os alunos interagirem com seus pares.
- Forneça recompensas extrínsecas:
 - Tenha em mente os diferentes tipos de recompensas: recompensas sociais, atividades especiais e recompensas concretas.
 - Esteja consciente que recompensar pessoas por fazer algo que elas já gostam de fazer pode diminuir o seu interesse em manter aquele comportamento.
 - Pense cuidadosamente sobre quando e como usar recompensas.

Motivar alunos com baixo desempenho e descontentes

- Seja sensível à possibilidade de alunos afro-americanos e latino-americanos entenderem que ter sucesso acadêmico é o mesmo que “agir como brancos”.
- Reconheça que alunos resistentes e apáticos precisam saber que você se importa com eles. Pesquisas a respeito da percepção dos alunos sobre “bons professores” demonstram que eles querem profissionais que se certificam que eles estão fazendo seu trabalho, que mantenham a ordem, que estejam dispostos a ajudar, que apliquem as tarefas claramente, que variem o ensino e que usem tempo para conhecê-los como pessoas.
- Demonstre atenção usando as estratégias descritas neste capítulo de maneira mais contínua e sistemática.

Trabalhando para garantir que os alunos estejam envolvidos em atividades de aprendizado, você pode evitar muitos dos problemas

de gestão que surgem quando os alunos estão entediados e frustrados. A gestão e a motivação estão intimamente relacionadas.

ATIVIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES E REFLEXÃO

Na turma

1. Nos dois trechos a seguir, os professores dirigiram a atividade. Em um grupo pequeno, discuta maneiras pelas quais eles poderiam ter envolvido os alunos no planejamento, direção, criação ou avaliação.
 - a. A Sra. Peters achou que a unidade sobre contos folclóricos que sua turma de 8º ano concluiu renderia uma boa peça teatral. Ela escolheu as histórias Paul Bunyan e Pecos Bill para ser dramatizadas. Os alunos foram estimulados à medida que a Sra. Peters distribuía as partes e designava alguns deles para pintar o cenário. A Sra. Peters escreveu um *script* e entregou para os alunos para que o memorizassem. Ela pediu aos pais que ajudassem a fazer as roupas. Após três semanas de ensaios, a peça foi encenada para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e pais.
 - b. O Sr. Wilkins queria que sua turma de 2ª série do ensino médio de Civilização Mundial desenvolvesse uma compreensão a respeito das civilizações antigas. Ele passou como tarefa um projeto de cinco partes. Os alunos tinham de pesquisar quatro civilizações (Egípcia, Mesopotâmia, do Vale do Indo e Shang); escrever uma biografia de Howard Carter, um arqueólogo famoso; descrever três pirâmides (Pirâmide de degraus, Grande Pirâmide, Pirâmide de Sesostri II); destacar os reinados de cinco reis (Hammurabi, Tutmósis III, Ramsés II, Davi e Nebuchadnezzar); e construir um modelo de pirâmide. Ele deu à turma quatro semanas para completar os projetos e então coletá-los, avaliá-los e apresentá-los na biblioteca da escola.
2. Trabalhe em grupos pequenos que são homogêneos em termos de disciplina (i.e., inglês, línguas do mundo, matemática, ciência), selecione um tópico em sua área de conteúdo e planeje uma aula ou atividade que incorpore pelo menos duas das estratégias para aumentar o valor percebido.

Individual

Entreviste um professor com experiência em estratégias motivacionais, buscando saber quais ele considera particularmente eficientes com alunos descontentes e resistentes.

Para seu portfólio

Planeje a “tarefa da corda inclinada” em sua área de conteúdo, permitindo aos alunos de vários níveis de desempenho vivenciar uma situação de sucesso. Por exemplo, a tarefa pode variar em complexidade; ela pode ser aberta, permitindo uma variedade de respostas aceitáveis; pode precisar do uso de diferentes materiais de referência; ou pode permitir que os alunos escolham o formato sobre o qual eles demonstram sua compreensão (p. ex., relato, pôster ou dramatização) (use o exemplo do Sr. Yin neste capítulo como base).

LEITURAS ADICIONAIS

BREWSTER, C.; FAGER, J. *Increasing student engagement and motivation: from time-on-task to homework*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL), 2000. Disponível em: <www.nwrel.org/request/oct00/textonly.html>. Acesso em: 9 abr. 2009.

Esse panfleto, o 14º em uma série de relatos de “tópicos quentes” do Northwest Regional Educational Laboratory, revê a pesquisa em motivação, fornece estratégias para motivar os alunos a participar em atividades de turma e a completar os deveres de casa e fornece descrições de três sistemas de escolas que fizeram esforços notáveis em envolver alunos. Uma informação de contato foi incluída para cada local, bem como a descrição do programa e os resultados observados.

BROPHY, J. E. *Motivating students to learn*. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 2004.

Esse excelente livro foi escrito para professores e oferece princípios e estratégias para usar na motivação dos alunos para aprender. Ele não é uma “fonte de truques”, mas o produto da revisão sistemática detalhada e abrangente do autor da literatura motivacional.

INTRATOR, S. M. *Tuned in and fired up: how teaching can inspire real learning in the classroom*. New Haven: Yale University Press, 2003.

Sam Intrator passou um ano na turma de inglês acadêmica e etnicamente diversa de 5º ano do Sr. Quinn. Ele observou e registrou as aulas, entrevistou repetidamente o professor e os alunos e recolheu as escritas dos alunos, inclusive “jornais de experiência”, em que eles registraram os “altos e baixos” do dia escolar. Seu objetivo: capturar os “momentos preciosos” em que os adolescentes “ficam imersos no seu trabalho” e vivenciam um sentimento de energia e vitalidade. Esse livro é sobre aqueles momentos de aprendizado inspirado.

KOHN, A. *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin, 1993.

Kohn defende que nossa estratégia básica para motivar os alunos (“Faça isso e você receberá aquilo”) funciona apenas a curto prazo e na verdade provoca danos duradouros. Em vez de recompensas, Kohn sugere que os professores forneçam colaboração, conteúdo (coisas que valem a pena conhecer) e escolha. O resultado, ele postula, será “bons alunos sem bonificações”.

REEVE, J. Extrinsic rewards and inner motivation. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). *Handbook of classroom management*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

Como Reeve destaca, “Recompensas extrínsecas são ubíquas em cenários educativos”. Por essa razão, é importante para os professores compreenderem como as recompensas podem ser apresentadas aos alunos, de maneira que apoiem os recursos motivacionais internos dos alunos em vez de interferir. Esse capítulo discute os diferentes tipos de recompensas externas, se elas funcionam, quais são seus efeitos colaterais e como as recompensas podem ser usadas para apoiar a autonomia.

TOMLINSON, C. A. *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

Tomlinson explica o que é (e o que não é) o ensino diferenciado, fornece um olhar do interior de algumas salas de aula diferenciadas, mostra como fazer o planejamento de aulas diferenciadas por prontidão, interesse e estilos de aprendizado e discute os temas complexos da avaliação e manutenção de registros. Um apêndice fornece um resumo útil das estratégias de ensino e gestão para habilidades mistas, diferenciadas.