

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PEDRO PEUCKERT KAMPHORST LEAL DA SILVA

**EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: BUSCANDO COMPREENDER A
MOTIVAÇÃO COMO UM FATOR INTERVENIENTE DE DIÁLOGOS EM SALA DE
AULA**

**Bagé
2019**

PEDRO PEUCKERT KAMPHORST LEAL DA SILVA

**EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: BUSCANDO COMPREENDER A
MOTIVAÇÃO COMO UM FATOR INTERVENIENTE DE DIÁLOGOS EM SALA DE
AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Física da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Licenciado em Física.

Orientadora: Vania Elisabeth Barlette
Coorientadora: Renata Hernandez
Lindemann

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S586e Silva, Pedro Peuckert Kamphorst Leal da
Epistemologia da prática pedagógica: buscando
compreender a motivação como um fator interveniente de
diálogos em sala de aula / Pedro Peuckert Kamphorst
Leal da Silva.

81 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) --
Universidade Federal do Pampa, FÍSICA, 2019.

"Orientação: Vania Elisabeth Barlette".

1. Comunicação. 2. Diálogo. 3. Motivação para
aprender. 4. Teoria da autodeterminação. 5. Processo
ensino-aprendizagem. I. Título.

PEDRO PEUCKERT KAMPHORST LEAL DA SILVA

**EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: BUSCANDO COMPREENDER A
MOTIVAÇÃO COMO UM FATOR INTERVENIENTE DE DIÁLOGOS EM SALA DE
AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Física da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Licenciado em Física.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05 de dezembro de
2019.

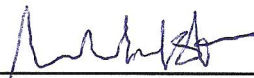
Banca examinadora:



Prof. Dra. Renata Hernandez Lindemann
Coorientadora
UNIPAMPA



Prof. Dr. Pedro Fernando Teixeira Dorneles
UNIPAMPA



Prof. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas
UNIPAMPA

Dedico este trabalho a todas pessoas com quem fui ruim injustamente e àqueles que tem a sua possibilidade de ser *mais* furtada

AGRADECIMENTOS

A meu pai por me dar todo suporte necessário para eu alcançar meus objetivos.

A meu pai, minha mãe e minha irmã por ter me transbordado com um amor incondicional.

À Micaela, por me apoiar, retirar-me da minha zona de conforto e evoluir junto a mim sempre para melhor.

À Vaninha por aceitar me orientar neste trabalho e por todas as discussões pertinentes.

À Profs Renata por ser fantástica e dialogar sobre Freire como ninguém.

A meus amigos por me fazerem rir, me apoiarem e aguentarem minhas piadas ruins.

À Bia, por ter feito umas correções massas.

“Todos esses que aí estão atravancando meu caminho. Eles passarão. Eu passarinho”.

Mario Quintana

RESUMO

Este trabalho constitui uma pesquisa exploratória envolvendo a motivação a aprender de alunos do Ensino Médio, à luz da teoria da autodeterminação, como um possível fator interveniente de diálogos em sala de aula. O diálogo é apresentado em uma perspectiva freireana e na existência de um estado de cooperação piagetiana entre os interlocutores. Com isso, o problema de pesquisa está associado a que indícios de relações podem ser observados entre o diálogo e o ensino-aprendizagem; e entre a motivação do aluno e a viabilidade de ter diálogos e comunicações de grande valor (bilateral e multilateral). Participaram do estudo 57 alunos do 1º ano do Ensino Médio de duas turmas de uma escola pública do município de Bagé, RS, com idades entre 15 e 17 anos. Os participantes responderam a dois questionários em escala Likert para avaliar a orientação motivacional e a interação social no ambiente educacional. Fez-se uma análise quali-quantitativa das respostas dos questionários e construiu-se uma forma de relacioná-las, para responder às questões norteadoras do trabalho. As análises dos resultados obtidos mostram indícios de relação entre motivação intrínseca dos alunos e a forma como os mesmos interagem em sala de aula. Além disso, a maioria dos alunos manifestaram expressivos índices de motivação extrínseca por regulação identificada, possibilitando-nos a reflexão sobre estratégias de diálogos junto a este grupo de alunos. Para trabalhos futuros, vislumbra-se a possibilidade de aperfeiçoar o método de análise e de ampliar o número de sujeitos de pesquisa, bem como verificar outros possíveis fatores intervenientes de diálogos em sala de aula.

Palavras-Chave: Comunicação. Diálogo. Motivação para aprender. Teoria da autodeterminação. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work presents an exploratory research that involves high school students' motivation to learn, under the scope of self-determination theory, as a factor that possibly intervenes in classroom dialogues. The dialogue is presented under a Freireana perspective and in the existence of a Piagetian cooperation state among the counterparts. Thus, the problem of this research was to identify evidence of relations between the dialogue and teaching-learning process, and between the student's motivation and the viability of having dialogues and communications of great value (both bilateral and multilateral). Fifty-seven students from two first-year high school classes of a public school in Bagé, RS, Brazil, aged between 15 and 17 years old, took part in this study. In order to evaluate the motivational orientation and social interaction in the educational environment, the participants were asked to complete two questionnaires in Likert scale. To answer the guiding questions of this work, a qualitative-quantitative analysis of the results was conducted, and a way of relating them was constructed. The analysis of the results obtained indicate a relationship between the students' intrinsic motivation and how they interact in the classroom. In addition, the majority of the students expressed high rates of extrinsic motivation through identified regulation, facilitating debates on dialogue strategies alongside this group of students. Further studies could perfect the method of analysis and expand the research sample, as well as verify other factors that could possibly intervene in classroom dialogues.

Keywords: Communication. Dialogue. Motivation to learn. Self-determination theory. Teaching-learning process.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Origem da ideia e relação com o histórico do autor	13
1.2 Importância e significado do estudo	14
1.3 Construção do contexto da pesquisa.....	15
1.4 Aproximação ao problema	16
1.5 Objetivos	19
1.5.1 Objetivo geral	19
1.5.2 Objetivos específicos.....	19
2 QUADRO TEÓRICO	20
2.1 A interação social na concepção de Piaget: um exemplo de possível referencial teórico	20
2.1.1 A noção de equilíbrio de Piaget: otimização da socialização de trocas intelectuais.....	20
2.1.2 Coação e cooperação	21
2.2 Paulo Freire e sua contribuição para a compreensão das interações sociais	23
2.2.1 Educação Bancária e Educação Libertadora.....	24
2.2.2 Diálogo em Freire	25
2.3 Conexões entre Paulo Freire e Jean Piaget.....	26
2.4 A Motivação à luz da teoria da autodeterminação	26
2.4.1 A teoria da autodeterminação	27
2.4.2 Motivação extrínseca por regulação externa.....	29

2.4.3 Motivação extrínseca por regulação introjetada	29
2.4.3 Motivação extrínseca por regulação identificada	30
2.4.4 Motivação intrínseca e desmotivação	30
2.5 Tipos de comunicação	31
3 METODOLOGIA	33
3.1 Abordagem metodológica do estudo	33
3.2 Categorias	34
3.2.1 Questionário 1: Motivação para ir à Escola	34
3.2.2 Questionário 2: Tipos de comunicação e a viabilidade do diálogo	35
3.3 Forma de análise	37
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
4.1 As manifestações da motivação	40
4.1.1 A desmotivação	40
4.1.2 A motivação extrínseca por regulação externa	43
4.1.3 A motivação extrínseca por regulação introjetada	45
4.1.4 Motivação extrínseca por regulação identificada	48
4.1.4 Motivação Intrínseca	51
4.2 Os tipos de comunicação e a viabilidade de ocorrer o diálogo	54
4.2.1 Tipo de comunicação: comunicação unilateral	55
4.2.2 Tipos de comunicação: comunicação bilateral	56
4.2.3 Tipos de comunicação: comunicação multilateral	56

4.2.4 Tipos de comunicação: introversão	57
4.2.5 Viabilidade de ocorrer diálogo aluno-aluno	58
4.2.6 Viabilidade de diálogo entre aluno-professor	59
4.3 Correlação entre motivação e a interação social	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE A – Questionário 2: Interações sociais	70
APÊNDICE B – Termo de anuência da escola	72
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	75
ANEXO A – Questionário Motivação para Aprender	77

1 INTRODUÇÃO

1.1 Origem da ideia e relação com o histórico do autor

Como licenciando de um curso de Física, tenho tido experiências nos componentes curriculares da área da educação, tanto no estudo de referenciais teóricos quanto na formulação de práticas com base nestes referenciais. Enquanto aluno do componente curricular de Instrumentação para o Ensino de Física I, realizei a análise do artigo de Arrigone e Mutti (2011) sobre experiências de cátedra no ensino de Física. Esses autores baseiam-se no conceito de experiências de cátedra proposto por Alves Filho (2000), que são pequenas atividades experimentais realizadas pelo professor durante a aula e cuja execução é de sua inteira responsabilidade. Tais atividades têm objetivo de ilustrar tópicos do programa curricular, em sala de aula, e auxiliar na compreensão dos alunos sobre os conceitos teóricos. Os autores também utilizam Bordenave e Pereira (1988) para abordar os tipos de comunicação em sala de aula e, principalmente, a comunicação multilateral. O conceito de comunicação multilateral pode ser definido como um padrão de comunicação possível de ser observado em sala de aula, e se dá quando o professor se torna um mediador neste espaço de comunicação e os alunos conseguem se comunicar e trocar ideias entre si. Essa comunicação é almejada ao se realizar tais experiências em sala de aula. No seu trabalho, Arrigone e Mutti tiveram como objetivo verificar a viabilidade de implementar experiências de cátedra no currículo do componente curricular de Física IV de uma universidade pública brasileira e, se estas experiências se revelam um bom instrumento estratégico para a melhoria do ensino-aprendizagem.

O artigo de Arrigone e Mutti (2011), baseando-se no trabalho de Bordenave e Pereira, foi meu primeiro contato com diferentes abordagens da comunicação em sala de aula. Isso fez com que o interesse por essa temática começasse a ser despertado, pois foram demonstradas outras formas de trabalhar em sala de aula, diferente do modelo no qual o professor constrói uma aula expositiva e os alunos não interagem com o professor nem com os outros alunos. Além disso, no decorrer do desenvolvimento dos componentes curriculares voltados à educação e ao ensino de física, os professores destes componentes propunham questões sobre objetivos da escola, de ensinar e, mais especificamente, de ensinar física. Tais questões me

estimulam a algumas reflexões sobre como estimular o ensino-aprendizagem no contexto escolar.

O trabalho de Bordenave e Pereira, busca instigar como incentivar a participação ativa dos alunos. Os autores comentam sobre as dificuldades de tornar a aula um ambiente onde os alunos trabalhem em grupo e deixa algumas perguntas para o leitor tentar responder, tais como: o porquê de determinadas pessoas se unirem a grupos e como se nasce um grupo onde inicialmente há um aglomerado de pessoas. Entretanto, tal capítulo mostra-se voltado para orientar professores, principalmente, em como realizar práticas para tornar os alunos mais ativos, mostrando-se talvez um referencial não tão satisfatório para responder as perguntas que o mesmo realiza. Porém, nos próximos parágrafos do trabalho, tenho a intenção de aprofundar neste tópico e tentar responder os questionamentos: “Por que as pessoas se associam a grupos?” e “Como nasceu um grupo onde antes só havia uma aglomeração de indivíduos?” (BORDENAVE; PEREIRA, 1988, p. 134)

1.2 Importância e significado do estudo

Realizando algumas análises de forma preliminar, percebe-se que um dos motivos para o ser humano viver em comunidades, como um ser social, é para perpetuar a espécie, percebendo que convivendo em pequenos grupos com objetivos em comum poderia otimizar a sobrevivência do coletivo. Ao analisar o significado da palavra “comunidade” em dicionários, podemos encontrar significações como “População que habita um lugar e partilha dos mesmos interesses” e “[Sociologia] Agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem (DICIO, 2018).

Pequenos grupos que podem se assemelhar às comunidades são, por exemplo, nossas famílias, organizações não governamentais e, no contexto deste estudo, principalmente, a escola. Entretanto, os significados da palavra comunidade podem se tornar conflitantes com a realidade, pois nem sempre os interesses dos indivíduos do grupo convergem para um objetivo em comum. Idealmente, a escola deveria ser um espaço onde os alunos ingressam com o intuito de buscar conhecimento e aprender a conviver em sociedade. Contudo, com o passar dos anos escolares e com as características peculiares de cada aluno, seus interesses podem divergir a ponto dos alunos não estarem lá por vontade própria e a escola deixar de

ser uma comunidade. Além disso, é perceptível, com a individualidade de cada aluno, a existência de diversas motivações para ir à Escola por parte dos alunos. O conceito de motivação será discutido na seção 2.4.

Compartilhamos da ideia de que, em uma comunidade, são essenciais a comunicação e o sentimento de pertencimento, discutido no livro de Etienne Wenger (WENGER, 1998), além de outros fatores que podem ser de suma importância. De acordo com Bordenave e Pereira (1988), uma comunicação pode ser considerada unilateral quando a mensagem é comunicada por apenas um locutor. E, nesse caso, não seria correto afirmar que temos aqui um diálogo, uma vez que entendemos por diálogo a comunicação que envolve dois ou mais interlocutores, que inclui o uso de um código simbólico comum para a interpretação e compreensão das mensagens comunicadas. É possível analisar os conceitos para a palavra diálogo encontrados no Dicionário Houaiss “fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos; colóquio, conversa” e “*p.ext.* contato e discussão entre duas partes em busca de um acordo” (HOUAISS, 2001). Tais conceitos convergem com aquele que apresentamos inicialmente. Com essa compreensão, entendemos que o diálogo requer uma comunicação bilateral/multilateral, em que dois ou mais interlocutores estão envolvidos (BORDENAVE; PEREIRA, 1988).

É nesse contexto de uma **comunicação bilateral/multilateral, em que está envolvido o diálogo, que pretendemos focar o processo ensino-aprendizagem e investigar a sua influência.** Além disso, é essencial compreender um pouco mais sobre **os efeitos da comunicação no ensino-aprendizagem**, pois considerando que o homem como um ser social necessita do outro para se desenvolver em um contexto geral, dentro da escola não poderia ser diferente. Tendo em vista essa constatação, o objeto de estudo deste trabalho é **a comunicação no processo ensino-aprendizagem.**

1.3 Construção do contexto da pesquisa

Para haver uma compreensão sobre a prática em sala de aula, e, especificamente, sobre questões em torno da utilização da comunicação como ferramenta para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, entendeu-se ser necessário compreender fenômenos e conceitos teóricos envolvendo a comunicação na sala de aula para melhor analisar uma situação prática. Esse trabalho inicialmente

tinha a pretensão de estudar referenciais teóricos e artigos envolvendo comunicação, interação-social e processo ensino-aprendizagem. Entretanto, como residente no Programa de Residência Pedagógica trabalhando com turmas do Ensino Médio no 2º semestre letivo de 2019, foi criada a hipótese preliminar que a motivação para aprender dos alunos pode ser um fator importante que intervém na comunicação dentro da sala de aula. Com isso em mente, foi aplicado um questionário a alunos da Educação Básica sobre suas motivações para aprender, no âmbito do processo de construção de um trabalho para o VIII Encontro Estadual de Ensino de Física (SILVA; BARLETTE; SALAZART, 2019). Com isso, além do estudo sobre interação social, comunicação e diálogo, houve o interesse de aprofundar estudos a respeito do fator motivação do aluno.

Este trabalho poderá conduzir a caminhos para futuras pesquisas empíricas em instituições de ensino. Acreditamos que existem variáveis que podem inibir ou estimular o processo ensino-aprendizagem, contudo, neste trabalho colocamos o foco nas *motivações dos alunos*.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto das atividades do Programa Residência Pedagógica, junto a uma escola pública, situada na região central do município de Bagé – RS, com duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio diurno, no período de agosto a novembro de 2019.

1.4 Aproximação ao problema

Como professores em permanente formação, é nosso papel procurar, avaliar, aplicar, avaliar novamente e incentivar estratégias, métodos, metodologias e instrumentos que facilitem o processo ensino-aprendizagem. Isso é facilmente percebido analisando alguns documentos do Ministério da Educação. No documento Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, afirma-se que é do papel do professor:

[...] **orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.** (BRASIL, 2000, p. 5, *grifos do autor*).

Ora, cada turma é um grupo de pessoas distintas, tornando as turmas diferentes umas das outras. Por consequência, existe a possibilidade de uma aula planejada com determinada estratégia não alcançar os objetivos de aprendizagem por parte dos alunos. Tendo isso em mente, podemos perceber que na literatura há inúmeras metodologias de participação ativa, tais como *Flipped classroom* (BERGMANN; SAMS, 2016), *Peer instruction* (MAZUR; HILBORN, 1997), *Team Based Learning* (MICHAELSEN; KNIGHT; FINK, 2004). Esses são exemplos de metodologias que podem ser aplicadas em sala de aula ou fora dela e ter resultados positivos. É possível observar uma relação entre as três metodologias que é a intenção de realizar uma troca de ideias, como por exemplo, entre alunos (relação aluno-aluno) e entre alunos e professor (relação aluno-professor). Outro fator bastante presente em tais metodologias é o estudo antes da aula, realizado por parte dos alunos, entretanto, não focaremos neste assunto por ora. Considerando isso, a comunicação é um instrumento utilizado para que tais metodologias ativas sejam implementadas de forma efetiva. Tais exemplos são apenas três de muitas metodologias que utilizam a comunicação como base do processo ensino-aprendizagem.

Por consequência, nosso questionamento principal pode ser colocado da seguinte forma: **como os alunos interagem em sala de aula** e, mais especificamente, **se é pertinente um diálogo horizontal entre aluno-aluno e aluno-professor para incentivar o processo de ensino-aprendizagem?** Como diálogo horizontal nos baseamos no conceito de Paulo Freire, em que o diálogo

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p 107)

Tal questionamento decorre a um outro, igualmente relevante: **que fatores podem ser inibidores ou estimulantes para haver comunicação, que visa a aquisição do conhecimento, em sala de aula?** Na construção, *a priori*, de possíveis fatores intervenientes, foram selecionados alguns que considere bons candidatos para serem estudados. São eles:

- a) As relações aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo;
- b) motivações para aprender do aluno;
- c) a análise do professor de como tornar o aluno mais interessados na discussão;
- d) as condições familiares e socioeconômicas do aluno e da comunidade escolar;
- e) a empatia do professor dentro de sala de aula;
- f) a infraestrutura escolar e se a mesma faz com que os professores e alunos se sintam confortáveis, acolhidos e aptos a realizarem as atividades necessárias;
- g) o planejamento das aulas.

Contudo, como dito anteriormente, neste trabalho deu-se importância a analisar um destes possíveis fatores, a motivação dos alunos. Motivação, de acordo com a etimologia da palavra (do latim “movere”, mover), nos remete ao que move o indivíduo. Entretanto, esse construto vem assumindo novas conotações. O termo motivação, como aponta Buzneck (2001), também está associado ao que faz o indivíduo persistir em certa atividade ou direção, ou então, o que o faz mudar de curso, e atualmente se associa ao termo motivação ao que movimenta o indivíduo com o objetivo do cumprimento de metas.

Motivação à luz da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) diz respeito tanto a comportamentos regulados pelo indivíduo em vista de fatores extrínsecos a ele, como também diz respeito a comportamentos regulados intrinsecamente pelo indivíduo.

Então, a teoria da autodeterminação apresenta diferentes graus ou qualidades de motivação por considerar a natureza dos comportamentos do indivíduo: se os comportamentos eles são regulados por fatores externos ao indivíduo ou se eles são autorregulados.

Quando os comportamentos são autorregulados, a motivação é dita intrínseca. Por outro lado, quando os comportamentos do indivíduo têm algum tipo de regulação externa a ele, diz-se que a motivação é extrínseca. A desmotivação, contudo, é caracterizada pela ausência de regulação intencional do comportamento do indivíduo. Com isso, podemos perceber um terceiro questionamento norteador, que relação pode-se identificar entre a motivação do aluno e a sua participação dentro de sala de aula.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

Estudar e avaliar relações entre interações aluno-aluno e aluno-professor com a motivação dos alunos para ir à escola.

1.5.2 Objetivos específicos

- a) Encontrar argumentos para a importância da comunicação no processo ensino-aprendizagem;
- b) Compreender e analisar o espectro de motivações do grupo de alunos estudado.

2 QUADRO TEÓRICO

Com a intenção de compreender a relação entre diálogo e ensino-aprendizagem, necessitamos de elementos teóricos que podem ser úteis para nossas futuras discussões. Começaremos com uma introdução à interação social na teoria de Jean Piaget.

2.1 A interação social na concepção de Piaget: um exemplo de possível referencial teórico

De uma maneira geral é comum ouvir críticas ao trabalho de Jean Piaget, no sentido de que o mesmo não considera o fator social na construção do conhecimento. Entretanto, no seu livro *Biologia e Conhecimento*, Piaget afirma que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1973, p. 314). Tendo isso em mente, iremos trazer dois tópicos apresentados por Jean Piaget que estão diretamente relacionadas com a interação social no desenvolvimento cognitivo do sujeito: o primeiro, em relação à forma de otimizar uma socialização e o segundo, que apresenta os conceitos de coação e cooperação.

2.1.1 A noção de equilíbrio de Piaget: otimização da socialização de trocas intelectuais

Para Piaget a maneira como um ser humano se desenvolve não depende apenas da interação social, mas também da forma como o indivíduo interpreta as informações compartilhadas com ele. A otimização dessa troca existe quando se alcança o **equilíbrio**, que se dá quando:

1) A ação do primeiro interlocutor **A** (proposição do emissor da mensagem) gera uma satisfação (positiva, negativa ou neutra) no segundo interlocutor **B**;

2) A satisfação acarreta em uma dívida de **B** em função da ação de **A**, e esta dívida representa a sequência de trocas de ideias entre **A** e **B**;

3) Por fim, a dívida de **B** para com **A** faz com que a ação inicial tenha um valor (positivo ou negativo) para as possíveis próximas trocas de ideias entre os dois interlocutores.

Para Piaget, a interação social terá qualidade se houver uma “troca intelectual”, no sentido de que a situação recíproca de **B** para com **A** seria condição necessária para o equilíbrio. Assim, o conceito de Piaget sobre a otimização da socialização, visando, obviamente, a “troca intelectual”, ocorre durante um diálogo. Este diálogo é fluído de forma que cada nova afirmativa acarrete na reflexão e o posicionamento do outro interlocutor.

Piaget enumera 3 fatores essenciais para haver o equilíbrio na troca: “[...] 1) um sistema comum de signos e de definições; 2) uma conservação das proposições válidas obrigando aqueles que as reconhece como tal; e, 3) uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores” (PIAGET, 1977, p 162). Com isso, é observado que alguns indivíduos, pelo seu estágio de desenvolvimento, poderão ter mais dificuldades para alcançar esses fatores. Um exemplo simples são as crianças que estão no estágio sensório-motor, normalmente de 0 a 2 anos, e não conseguem cumprir tais fatores, pois nem alcançaram a linguagem ainda. Além disso, há a necessidade de existir a relação social específica de cooperação, a qual será discutida mais adiante.

O ser social mais desenvolvido é aquele que consegue se relacionar com semelhantes de forma equilibrada, no sentido piagetiano. Para Piaget, a forma de ser social de um adolescente é uma por ele ser capaz de participar de relações visando o equilíbrio; já, o *ser social* de uma criança de 5 anos, é outra, pois a mesma não é capaz de ter relações sociais que resultem num equilíbrio de trocas intelectuais. Assim sendo, não existe uma fronteira definindo o que é social e o que não é, mas sim perceber que as pessoas de nível operatório (normalmente acima de 7 anos) estariam no grau máximo de socialização do pensamento, assim sendo capazes de objetivar o equilíbrio dentro de um diálogo (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 1992). A partir do estágio operatório, as trocas intelectuais tornam-se equilibradas. No entanto, embora a criança apresente um raciocínio coerente no operatório concreto, teoricamente apresentará dificuldades ao trabalhar com situações abstratas e hipóteses.

2.1.2 Coação e cooperação

Piaget possui uma visão de que nem toda a relação social favorece o desenvolvimento. A **coação**, segundo Piaget é a relação entre dois ou mais indivíduos

em que há um elemento de autoridade ou de prestígio (PIAGET, 1973). O prestígio pode ser exemplificado quando se ouve a opinião de um especialista renomado, crê-se na posição assumida por ele sem ao menos realizar um pensamento crítico sobre tal. Já, a autoridade dá-se quando há uma relação de poder entre os indivíduos de forma ao “inferior” não cogitar argumentar contra a posição do “superior”, acarretando uma relação de submissão e ordens.

Para De La Taille:

Verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na **produção, conservação e divulgação das idéias**. No caso da produção dela simplesmente não participa, contentando-se em aceitar o produto final como válido. Uma vez aceito esse produto o indivíduo coagido o conserva limitando-se a repetir o que lhe impuseram. E é desta mesma forma que ele acaba por se tornar um **divulgador dessas idéias**: ensina-as a outra da mesma forma coercitiva como as recebeu. (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 19, **grifo do autor**)

A coação pode estar permeando nossas ações. A atual situação política é um ótimo exemplo disso, pois estamos sendo bombardeados por *fake news*. Por consequência, há pessoas aceitando tais notícias como verdadeiras sem analisar criticamente se as mesmas são verídicas. Além disso, perpetuam tais notícias com argumentos também sem embasamento teórico confiável para sua sustentação. Seria satisfatório, por parte dos professores, instruir os seus alunos a pesquisarem por si as informações, consultar as fontes das mesmas e alertar sobre os perigos de possíveis coações que os mesmos sejam submetidos.

Compreendemos que um indivíduo coagido, possivelmente, não terá relações intelectuais equilibradas por não haver uma socialização visando a troca intelectual, mas sim o indivíduo coagido aceita os conceitos apresentados a ele sem ter criticidade sobre tais conceitos.

Já a **cooperação** são as relações que buscam o **equilíbrio**, onde não serão feitas imposições crenças e as discussões serão feitas com uma troca de pontos de vista, utilizando argumentos coerentes. A cooperação é voltada a mutualidade entre os interlocutores. É nesta relação que haverá a otimização da socialização e por consequência promoverá a o desenvolvimento. Para De La Taille:

As relações de *cooperação* representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação de *operações* dos dois ou mais sujeitos. Agora não

há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 19-20)

A **coação** e a **cooperação** estão presentes em todas etapas da vida humana. Piaget focaliza seus estudos em crianças pequenas e nas relações que envolvem o desenvolvimento das mesmas. Grande parte das relações de uma criança pequena serão coercitivas. Quando há um adulto tendo um diálogo com uma criança, há uma relação consideravelmente assimétrica (não equilibrada). Com isso podemos perceber que a coação é algo inevitável para a socialização das crianças pequenas. Entretanto, também existe uma relação de cooperação na vida das crianças quando elas se relacionam com outras crianças, não apresentando, de forma tão gritante, hierarquias preestabelecidas.

Por fim, De La Taille faz uma reflexão um tanto quanto interessante, em que, na teoria de Piaget, as influências da interação social para o desenvolvimento não são relacionadas com a cultura dos indivíduos (questões sociais, políticas, ideológicas, religiosas, etc.), tornando a teoria limitada em alguns aspectos. Porém, com os conceitos de coação e cooperação, nota-se que Piaget “pensa o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da ética!” (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 21).

2.2 Paulo Freire e sua contribuição para a compreensão das interações sociais

Assim como Jean Piaget, Paulo Freire pode trazer conceitos importantes para compreender a importância do diálogo dentro de sala de aula. Paulo Freire, em suas obras, traz diversas discussões envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, problemas sociais e a alfabetização e educação de jovens e adultos. Sua trajetória de vida tornou-o uma pessoa humanista que tinha o objetivo de construir junto e para aqueles que mais necessitavam desenvolver sua própria humanidade – seu *ser mais* (RENDIN; STRECK; ZITKOSKI, 2017). Freire desenvolveu seus argumentos à luz das suas experiências com a educação de jovens e adultos. Serão trazidos a seguir os conceitos de educação libertadora e educação bancária e o conceito de diálogo na visão de Freire.

2.2.1 Educação Bancária e Educação Libertadora

Nos textos de Paulo Freire, principalmente em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), o autor problematiza o modelo hegemônico brasileiro de educação: a educação bancária. Além disso, é debatida a dualidade entre oprimidos e opressores, que são classes sociais antagônicas e em luta (OLIVEIRA, 2017).

A educação bancária é aquela em que a única ação que o estudante necessita fazer é o de receber, guardar e arquivar os depósitos feitos pelos professores (FREIRE, 2005). Aos alunos não é permitido ter criticidade dentro de sala de aula e são passivos no processo de ensino-aprendizagem, submetidos a uma transmissão de conceitos dos detentores do conhecimento, os professores. Os conceitos são abordados como imutáveis, estáticos não demonstrando uma possível modificação com o passar do tempo. Na educação bancária há uma hierarquia exorbitante em que o professor é sempre o que sabe e o estudante é o que não sabe.

Tal educação, têm como ontologia perpetuar a posição de opressor das pessoas que se aproveitam de outros (os oprimidos) para “ser mais”. Utilizo aspas nesta última afirmativa, pois o ato do opressor de “ser mais” não está associado com o conceito de Freire de ser mais, como vocação ontológica do ser humano, tornar-se humanizado (FREIRE, 2005), mas sim, ter mais, ter mais dinheiro, ter mais *status*. Para Freire:

Ninguém pode ser, autenticamente, proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder. (FREIRE, 2005, p. 86)

O ato de “ser mais” do opressor, acarreta na inibição do oprimido de ser mais por consequência resta ao oprimido ser menos. Com isso, dentro da educação bancária não se busca criticizar a dicotomia opressor-oprimido. Busca-se apenas, de uma forma meritocrática, criar o desejo no oprimido de ser opressor e caso não consiga se tornar opressor, ser um oprimido dócil que aceite a situação que o mesmo está imerso.

Em contrapartida, a educação problematizadora ou libertadora, idealizada por Freire, tem por objetivo fazer com que os estudantes se conscientizem de sua situação

no mundo e consigam transformar a realidade em que vivem, não só a realidade de si próprios, de uma forma respeitosa à cultura e à história de vida dos estudantes. Assim sendo, é necessário para que haja uma educação libertadora em que o diálogo em de sala de aula entre professor e aluno seja horizontal de forma a minimizar possíveis hierarquias de poder. Com isso, a sala de aula torna-se um ambiente de ensino mútuo, pois como Freire afirma “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 78). Faz-se necessário compreender, por parte dos professores, que eles não serão os que libertarão os alunos oprimidos, mas sim serão um facilitador para que os alunos, em grupo, se auxiliem para cada um libertar-se. O ato de liberdade de consciência é compreender que se pode ser mais sem impedir que os outros também possam ser mais.

2.2.2 Diálogo em Freire

Como já citado na introdução deste trabalho, o diálogo para Freire é a interação horizontal entre duas pessoas que só poderá ocorrer quando for nutrido de amor, confiança e esperança, criando um vínculo de simpatia entre os dois interlocutores (FREIRE, 1967). Ou seja, permitindo-se ampliar o conceito de diálogo para mais de dois interlocutores, percebe-se que, para Freire, é necessário haver amor para ocorrer o diálogo. Assim, mais uma vez, percebemos que não há a possibilidade de construir um diálogo dentro de uma comunicação unilateral, como ocorre em muitas aulas expositivo-não-dialogadas. Já em *Pedagogia do Oprimido*, Freire traz o conceito de diálogo como sendo mais que uma relação entre eu-tu, sendo então o encontro entre pessoas mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo (FREIRE, 2005).

Pode-se perceber que a necessidade de amorosidade se resume em tal interação haver especificamente empatia entre interlocutores. Empatia, segundo o dicionário Houaiss, pode ser definido como:

[...] **3** capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc.

3.1 PSIC processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro (HOUAISS, 2001).

Havendo a empatia, é possível perceber, profundamente, os anseios, dúvidas, desejos e conhecimento do outro, tornando o ambiente propício para o ensino-aprendizagem mútuo.

2.3 Conexões entre Paulo Freire e Jean Piaget

Mesmo trabalhando com áreas tão distintas, Piaget e Freire se demonstram interessados em aperfeiçoar e compreender o processo de ensino-aprendizagem. Foi discutido nas seções anteriores os conceitos relacionados à interação social de Jean Piaget e o conceito de diálogo para Freire. Notou-se que Piaget mostra-se interessado em compreender como ocorre a otimização de trocas intelectuais e isso dá-se de uma forma ética na qual necessita alcançar um estado de cooperação entre os interlocutores. Por outro lado, o conceito de diálogo de Freire está associado a amorosidade entre os interlocutores que mediatizados pelo mundo possam o pronunciar (o mundo). Ambos conceitos estão consideravelmente associados, Freire também busca a otimização de uma interação social (tendo a finalidade a libertação dos indivíduos) de uma maneira muito similar a interação social de cooperação. Enquanto isso, Piaget traz o conceito de coação, e este querendo ou não está intrínseco em uma situação de educação bancária na qual os alunos não questionam os conteúdos “transmitidos” pelos professores e aceitam como verdades por uma relação de autoridade (principalmente) ou prestígio.

2.4 A Motivação à luz da teoria da autodeterminação

A motivação, como dito anteriormente, é um construto e vem sendo estudado por alguns pesquisadores como: Boruchovitch; Bzuneck (2001), Guimarães (2007), Ryan; Deci (2017). A motivação é um construto difícil de se entender e, por ser um construto, não é possível observar diretamente que determinada pessoa possui motivação ou não. Além disso, é necessário salientar que a motivação teve seu significado mudado durante o passar do tempo e ainda estará tendo modificações e aperfeiçoamentos de compreensão. Contudo o termo motivação é utilizado como alicerce para algumas teorias educacionais, tornando-se necessário compreender um pouco mais sobre tal.

Vale ressaltar que o termo motivação não fica contextualizado apenas sendo associada a uma pessoa, “fulano tem motivação” ou “fulano é motivado”, sem adicionar um momento e/ou uma determinada ação, por exemplo “fulano está tendo motivações para jogar futebol”. Ou seja, a motivação está associada a determinadas ações em determinados momentos de tempo.

A concepção que utilizaremos neste trabalho é que **fatores motivacionais são um dos influenciadores para que o sujeito continue a realizar determinada atividade**, além de, coerentemente, recursos pessoais como tempo, energia, talento, conhecimentos prévios e habilidades (BZUNECK, 2001). Os fatores analisados dependem da teoria que se utilizará como base. No caso deste trabalho iremos buscar entender um pouco mais sobre a teoria da autodeterminação de Decy e Ryan. Os itens 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.4, a seguir, são baseados no trabalho de Guimarães (2001), Guimarães (2007) e Rufini; Bzuneck e Oliveira (2011).

2.4.1 A teoria da autodeterminação

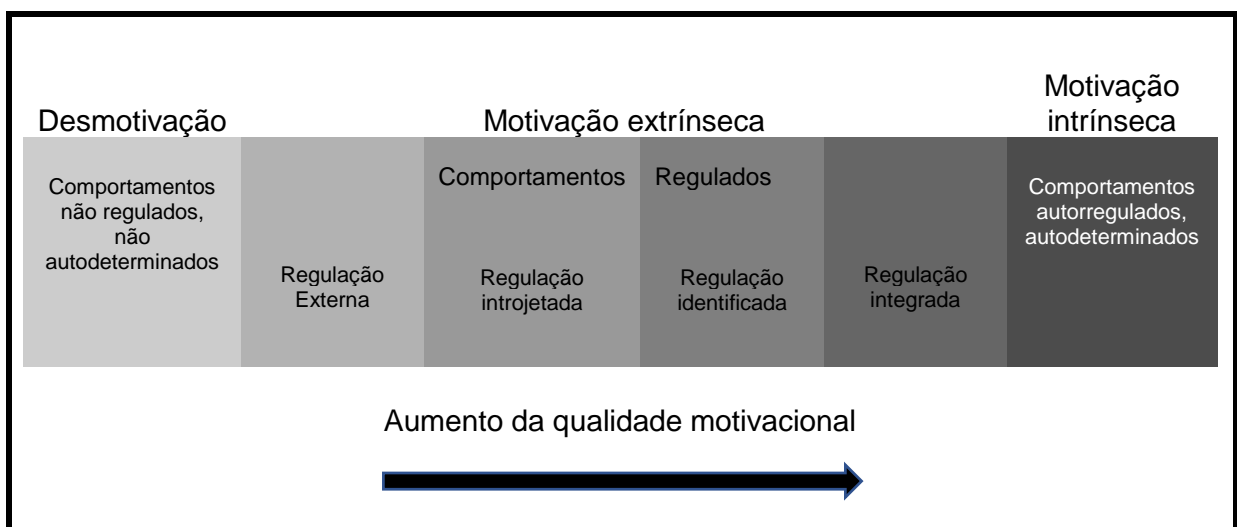
A teoria da autodeterminação compreende que o ser humano tem necessidades psicológicas básicas (GUIMARÃES, 2001). Dentro de uma ideia de motivação intrínseca, ou seja, uma situação em que sujeitos realizam atividades simplesmente pelo prazer de fazer tal atividade, pode-se notar principalmente três necessidades psicológicas: a competência, a autonomia e a autodeterminação (GUIMARÃES, 2001).

A autodeterminação é compreendida como uma necessidade psicológica que existe quando o indivíduo entende que faz determinada atividade por sua própria vontade e não por pressões externas. Contudo, no cotidiano é notória a existência de interferências externas durante a realização de nossas atividades. Em vista das diversas influências sobre a atividade humana, Deci e Ryan (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2017) descrevem um *continuum* de autoderminação, que vai desde comportamentos não regulados, não autônomos, associados a desmotivação, até comportamentos totalmente autônomos, regulados pela própria vontade, liberdade ou escolha (autorregulados), associados a motivação intrínseca. Entre esses dois extremos, encontram-se comportamentos regulados por fatores extrínsecos ao indivíduo, associados a motivação extrínseca: motivação por regulação externa, por regulação introjetada, por regulação identificada, e por regulação integrada.

A teoria apresenta os comportamentos em diferentes graus de autonomia ou diferentes graus de regulação. Nessa teoria, o indivíduo autônomo apresenta comportamentos autorregulados, e o indivíduo não autônomo apresenta ausência de regulação de comportamentos. A Figura 1 mostra um degradê ou gradiente de cor em cinza com a intenção de representar a continuidade de comportamentos, relacionando o tipo de regulação à qualidade motivacional. Nessa figura:

- Comportamentos não regulados são representados no tom de cinza mais claro e estão associados a desmotivação.
- Comportamentos com regulação externa são representados em tons de cinza intermediários e estão associados a motivação extrínseca. Para esse tipo de motivação, a qualidade motivacional aumenta conforme o tipo de regulação: o sentido de aumento vai da regulação introjetada para a regulação integrada;
- Comportamentos autorregulados são representados no tom de cinza mais escuro e estão associados a motivação intrínseca. Comportamentos autorregulados ou autodeterminados são associados a maior qualidade motivacional.

Figura 1 - Representação do *continuum* de autodeterminação



Fonte: Adaptado de Ryan e Deci (2017)

No âmbito escolar, pode-se perceber alguns comportamentos dos alunos que revelam regulação por fatores externos a eles próprios, e neste caso, a motivação

para realizar uma atividade passa a ser regulada por fatores extrínsecos, como por exemplo, estudar para passar de ano, ou fazer um trabalho para não desagradar o(a) professor(a). Atividades que os alunos realizam, como as exemplificadas, são motivadas por fatores externos ou extrínsecos a eles. A seguir, apresentam-se três dos quatro tipos de motivação extrínseca (por regulação externa, por regulação introjetada e por regulação identificada), além da motivação intrínseca e desmotivação.

2.4.2 Motivação extrínseca por regulação externa

A motivação extrínseca por regulação externa está associada a comportamentos apresentados em situações nas quais o sujeito pode ser punido caso não realize determinada atividade ou então receberá alguma recompensa caso faça a mesma (GUIMARÃES, 2007). Podemos dar alguns exemplos escolares como: caso o aluno não tenha um bom desempenho escolar ele irá ficar de castigo pelos pais. Ou então receberá um aparelho celular caso passe de ano. Essas situações fazem com que o aluno fique motivado para ir para escola. Esta motivação extrínseca é a de menor autonomia, não é autodeterminada e está completamente correlacionada com a pressão exercida por outro indivíduo (pais, professores, colegas).

2.4.3 Motivação extrínseca por regulação introjetada

No contexto escolar, o aluno pode manifestar motivação extrínseca por regulação introjetada. É uma motivação interna ao sujeito, contudo, não consiste em uma motivação autodeterminada, pois está sempre associada a uma pressão interna do sujeito como o sentimento culpa, as preocupações com a consequência de seus atos ou a sua própria autoestima. Um exemplo que pode ser dado é o de o aluno ir para escola para não magoar alguém (professor, pais ou responsáveis legais). Outro exemplo que podemos dar é a preocupação do aluno de que outras pessoas o chamem de burro.

A motivação extrínseca por regulação introjetada e externa não são consideradas normalmente autônomas nem autodeterminadas, e a diferença entre as duas está nas pressões internas ou externas do sujeito.

2.4.3 Motivação extrínseca por regulação identificada

É uma motivação interna do sujeito, é autônoma e está bastante associada a alcançar uma meta ou almejar algo para o seu futuro como uma profissão bem remunerada, ou algo que dê prazer para o sujeito enquanto o mesmo exerce tal profissão. O nome “identificada” está relacionado com a possibilidade do indivíduo se identificar com alguma outra pessoa (familiares, professores, amigos) e por consequência desejar alcançar uma posição similar a desta pessoa. Tendo isso em vista, o aluno, em um contexto escolar, compreende que ir à escola como algo importante para si.

Complementa-se comentando que a teoria da autodeterminação também separa a motivação extrínseca em mais outra, a motivação extrínseca por regulação integrada. Contudo, como esta motivação não foi utilizada no decorrer do trabalho, não iremos comentar muito detalhadamente sobre ela. Apenas é necessário entender que é a motivação mais próxima da motivação intrínseca.

2.4.4 Motivação intrínseca e desmotivação

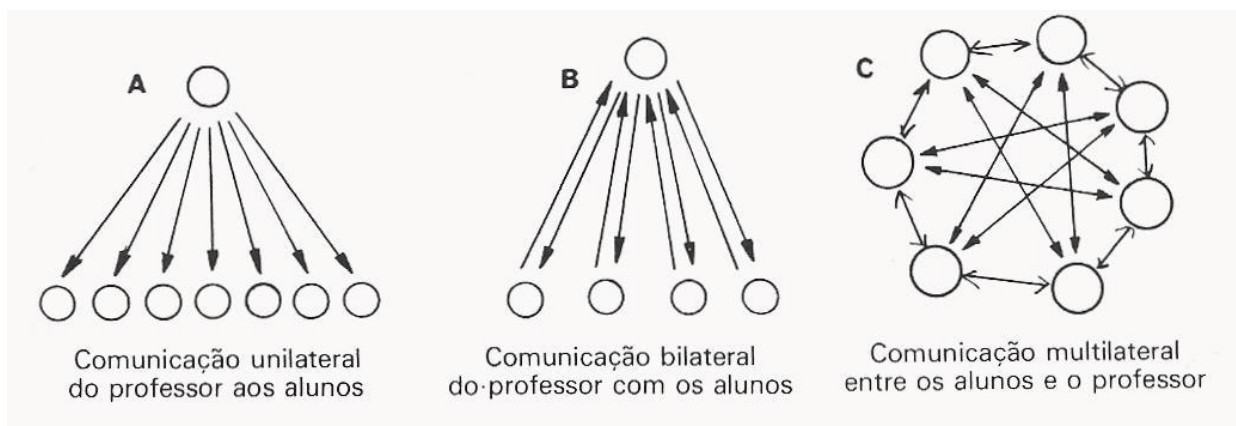
A motivação intrínseca, como dito anteriormente, é composta por três fatores: a autonomia, a autodeterminação e a competência. Esta motivação está completamente relacionada ao prazer do sujeito em realizar determinada atividade, ela não está associada a alguma pressão externa, ou seja, é interna ao sujeito com o objetivo de satisfazer ao próprio sujeito. Exemplos possíveis para exemplificar, no contexto escolar, a motivação intrínseca seria a de um aluno ir para a escola por gostar de aprender coisas novas ou por se sentir confortável e feliz dentro da escola.

A desmotivação é o estado completamente oposto à motivação intrínseca no espectro ou *continuum* de motivação. A desmotivação se manifesta quando não existe nenhum fator que faça o sujeito realizar uma atividade. O indivíduo não entende ou considera não fazer sentido esforçar-se para tal atividade. No contexto escolar, afirmativas que poderiam exemplificar uma tendência de desmotivação no aluno seria “A escola é chata, não gosto de ir para ela” ou “não compreende porque eu venho para a escola”.

2.5 Tipos de comunicação

Irei, de forma breve, retomar a discussão sobre a comunicação e discutir os tipos de comunicação apresentados por Bordenave e Pereira (1988). Para estes autores, há três tipos principais de comunicação dentro da sala de aula: a comunicação unilateral, a comunicação bilateral e a comunicação multilateral. A Figura 2 é um esquema construído para discutir tais comunicações.

Figura 2 - Tipos de comunicação



Fonte: Bordenave; Pereira (1988, p. 133)

A comunicação unilateral é aquela que está associada com a educação tradicional ou bancária. Ela está diretamente vinculada com o conceito de Freire para educação bancária. Nesta, apenas o professor tem o espaço de fala, sendo o detentor do conhecimento. Logicamente, não há possibilidade de haver um diálogo nesta situação por não existir dois interlocutores. Esta comunicação tem tendências a ser um estado de coação. Os alunos não participam racionalmente da produção das ideias, apenas podem aceitar as mesmas como verdades sem questionar a argumentação do professor.

A comunicação bilateral, segundo Bordenave e Pereira (1988), é o começo de um diálogo entre professor e aluno na qual o desnível professor-aluno se reduz, embora não eliminado. A comunicação bilateral é uma situação em que, na perspectiva freireana, há a possibilidade de haver o diálogo. Contudo é necessário atentar-se a outros requisitos, tais como ser uma relação horizontal, haver amor,

esperança e fé entre professor e aluno. Em uma perspectiva piagetiana, mostra-se uma tendência a possibilidade de esta comunicação estar no estado de cooperação. Da mesma forma, há outros fatores necessários para considerar que há cooperação nesta comunicação, como a não imposição de crenças e o debate utilizando de argumentação e análise desta argumentação por parte dos interlocutores.

A comunicação multilateral é uma situação que tira professores e alunos de sua zona de conforto. O professor abdica de seu “posto” de autoridade e de foco das interlocuções e torna-se uma espécie de mediador. Os alunos interagem e argumentam com seus pares. Também pode ser difícil para os alunos que estão acostumado com o método tradicional construir argumentos e trabalharem em grupos sem instruções diretas.

Segundo Bordenave e Pereira (1988), o professor enfrenta diversas questões ao cogitar estimular a interação entre alunos durante atividades, tais como: os alunos chegarão em conceitos bem estruturados discutindo em grupo? Dando maior liberdade para a interação dos alunos não ocorrerá muita indisciplina? Os trabalhos em grupo não podem atrasar o planejamento de conteúdos apresentados?

Estes anseios do professor e a forma como os alunos estão acostumados podem ser empecilhos para desenvolver estratégias que estimulem a comunicação multilateral. Contudo, caso o professor tenha boas estratégias para desenvolver momentos de comunicação multilateral para discussões e desenvolvimento de atividade, é possível haver diálogos freireanos e um estado de cooperação entre os alunos (considerando os outros fatores citados na discussão sobre comunicação bilateral).

Por fim, trago um conceito de introversão que será utilizado neste trabalho. Este conceito não foi abordado por Bordenave e Pereira, entretanto considero importante ser analisada a situação na qual o aluno não tenha motivações a interagir com os colegas. Segundo o dicionário Houaiss o conceito de introversão é “[...] psic atitude do indivíduo que dirige sua energia psíquica para o interior, e parece fechado, prudentemente crítico e contido, segundo a teoria de C. G. Jung” (HOUAISS, 2001). A introversão pode ser acarretada por diversos fatores internos ou externos ao sujeito, e necessita ser compreendida por parte do professor da melhor forma possível, com a intenção de evitar situações desconfortáveis para o aluno.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem metodológica do estudo

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, pois as minhas motivações a pesquisar a relação entre a comunicação e o ensino-aprendizagem, de forma preliminar, eram de compreender melhor tal relação e suas implicações. Além disso, considerei pertinente aperfeiçoar o embasamento teórico sobre os conceitos de diálogo e motivação e a conexão entre estes conceitos. Com isso, foram feitos estudos de referenciais teóricos e construídos dois questionários para serem aplicados com duas turmas de primeiro ano de Ensino Médio de uma escola da rede pública. Tais questionários estão apresentados no apêndice A e no anexo A. Friso que o primeiro questionário é caracterizado como anexo por ter sido elaborado originalmente por Guimarães (2007). Para a aplicação dos questionários, foi solicitado à direção da escola a permissão de realizar a pesquisa na instituição. O molde da carta de anuência pode ser visto no apêndice B. Além disso, foi entregue aos alunos termos de livre esclarecimento para serem preenchidos por seus pais ou responsáveis (Apêndice C).

Os questionários construídos foram feitos em escala Likert com a intenção de compreender, na ótica do aluno, a sua motivação para aprender e as interações sociais que o permeia dentro da sala de aula. Houve a participação de 57 alunos, com idades entre 15 e 17 anos, em pelo menos um dos questionários. O critério para exclusão de um participante era se ele não tivesse respondido o primeiro questionário e respondesse o segundo. Dois alunos foram excluídos da análise de dados por tal critério, totalizando 55 alunos como sujeitos da pesquisa.

O primeiro questionário era voltado a compreender a motivação do aluno envolvendo a pergunta “Por que venho à escola? ”. O questionário foi proposto inicialmente por Guimarães (2007) contendo 29 afirmativas em escala Likert com 5 graus de concordância para serem respondidas. Os graus de concordância possuíam uma numeração de “1” (discordo totalmente) até “5” (concordo totalmente) e um quadrado com tamanho crescente para o aluno marcar. O questionário construído por Guimarães era proposto para alunos do Ensino Fundamental e foi validado no trabalho de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011). Após a validação, restaram 25 afirmativas divididas em cinco categorias: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por

regulação identificada e motivação intrínseca (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). A aplicação do questionário teve 55 respondentes válidos.

O segundo questionário estava interessado em analisar os tipos de comunicação dentro da sala de aula e a viabilidade de ocorrer o diálogo na mesma. O questionário foi constituído de um total de 18 afirmativas, com novamente cinco graus de concordância. A aplicação do questionário teve 38 respondentes válidos.

A seguir, iremos discutir sobre as categorias de cada questionário e as afirmativas que os compõem.

3.2 Categorias

3.2.1 Questionário 1: Motivação para ir à Escola

O primeiro questionário, como supracitado, foi dividido em 5 categorias. As mesmas tentam construir o espectro de motivação do aluno. Este espectro é fluído e informo que, por ser aplicado apenas em um momento, o questionário só torna possível observar um esboço desse espectro de motivação, do aluno. Novamente informo que o questionário pode ser observado no apêndice A. As categorias a seguir citadas estão em ordem crescente de autonomia, por parte do aluno, na ação de ir à escola.

A primeira delas, a desmotivação, é composta por 5 afirmativas: 1. *Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola*; 2. *Tenho preguiça de ir à escola*; 8. *Não sei porque venho, eu acho a escola chata*; 10. *Não sei porque venho à escola, eu não gosto*; e 18. *Eu não tenho vontade de vir à escola*.

A categoria motivação extrínseca por regulação externa é constituída por 6 afirmativas: 4. *Venho à escola porque meus pais mandam*; 7. *Venho à escola para não ficar em casa*; 12. *Venho à escola para responder à chamada*; 14. *Venho à escola para não receber faltas*; 26. *Venho à escola para não reprovar*; e 27. *Venho à escola se não meus pais ficam bravos comigo*.

A categoria motivação extrínseca por regulação introjetada é constituída por 4 afirmativas: 3. *Venho à escola porque meus pais querem que eu venha*; 6. *Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados*; 9. *Venho para não me chamarem de burro*; e 11. *Venho à escola porque meus pais ficam alegres*.

As afirmativas da categoria motivação extrínseca por regulação identificadas são: 13. *Venho à escola porque é aqui que se aprende*; 17. *Venho à escola para aprender*; 21. *Venho para a escola porque é importante para o meu futuro*; 23. *Venho à escola para aprender mais*; e 24. *Venho à escola para ser alguém na vida*.

A categoria motivação intrínseca é composta pelas afirmativas: 5. *Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas*; 16. *Venho porque eu gosto de vir à escola*; 20. *Venho porque fico feliz quando estou na escola*; 25. *Venho à escola porque me sinto bem aqui*; e 29. *Venho à escola porque acho legal aprender*.

3.2.2 Questionário 2: Tipos de comunicação e a viabilidade do diálogo

O segundo questionário foi construído com base nos referenciais teóricos de Bordenave e Pereira, Piaget, e Freire. Duas categorias compõem este questionário e cada categoria possui quatro subcategorias. A primeira categoria é a que analisa tipos de comunicação possíveis dentro da sala de aula.

A primeira subcategoria é a da comunicação unilateral e era composta pelas afirmativas “4. Prefiro apenas escutar as aulas e não ser questionado” e “10. Não costumo questionar meu professor sobre o conteúdo”. Esta subcategoria teve a intenção de compreender as preferências do aluno em haver ou não, majoritariamente, a comunicação unilateral e como o mesmo se porta dentro de sala de aula.

A subcategoria comunicação bilateral era composta pelas afirmativas: “1. Tenho costume de fazer perguntas para meu professor sobre o conteúdo” e “13. Gosto quando tenho a oportunidade de questionar o professor ou responder suas perguntas”. A pretensão, com esta subcategoria, era a de analisar os desejos dos alunos em ter a oportunidade de haver uma comunicação bilateral entre professor e alunos. Além disso, buscou-se compreender a constância que o aluno interage com o professor, ou seja, analisar a frequência em que há comunicação bilateral.

A subcategoria da comunicação multilateral era composta pelas afirmativas: “11. Gosto de ajudar meus colegas com as atividades de aula” e “12. Resolver exercícios em grupo é produtivo para a minha aprendizagem”. A comunicação multilateral nesta subcategoria está associada com a interação dos alunos entre si, e pode não ser a mesma ótica que Bordenave e Pereira (1988) tiveram. Contudo, foi considerado válido denominar esta subcategoria de comunicação multilateral, pois

está relacionado com a possibilidade, por parte dos alunos, de haver tal comunicação caso a mesma seja estimulada pelo professor. As afirmativas foram construídas a fim de analisar a relação entre a comunicação com seus colegas e o seu próprio aprendizado, na ótica dos alunos, e as suas próprias intencionalidades de auxiliar o próximo.

A última subcategoria, desta categoria, é a introversão e está associada às afirmativas “2. Não gosto de colaborar com os colegas nas atividades de aula” e “3. Sou mais produtivo fazendo atividades sozinho”. Esta subcategoria foi construída para tentar verificar situações em que o aluno prefere não interagir, em relação ao conteúdo, com seus colegas.

A segunda categoria tratava-se de compreender a viabilidade de haver o diálogo entre os integrantes da sala de aula (alunos e professores).

A primeira subcategoria desta categoria é diálogo possível entre aluno-aluno. As afirmativas da mesma são: “6. Me sinto acolhido por meus colegas” e “16. Consigo argumentar com meus colegas”. A primeira afirmativa está associada com uma relação entre aluno e seus pares de forma horizontal. Além disso, há uma relação próxima aos sentimentos utilizados por Freire para descrever o que é diálogo. Já a segunda está associada a uma proximidade ao estado de cooperação entre os alunos, pois mostra a viabilidade dos alunos de conseguirem argumentar entre si.

A segunda subcategoria é diálogo inviabilizado entre aluno-aluno. As afirmativas que compõem a mesma são: “7. Me sinto inferior aos meus colegas, não tento dar meu ponto de vista a eles” e “15. Meus colegas me deixam desconfortável”. Esta subcategoria é diretamente oposta à primeira. A afirmativa 7 está associada com uma proximidade ao estado de coação, pois o aluno respondente não se posiciona durante as interações com seus colegas por um sentimento de inferioridade. A afirmativa 15 está relacionada ao conceito de diálogo de Freire. O sentimento de desconforto, por parte do aluno respondente, mostra a inviabilidade de ocorrer diálogos à luz de Freire.

A terceira e quarta subcategorias são: diálogo possível entre aluno-professor e diálogo inviabilizado entre aluno-professor. A discussão das afirmativas é similar às anteriores. A subcategoria diálogo possível entre aluno-professor tem as afirmativas: “5. Me sinto acolhido por meus professores” (diálogo possível para Freire), “17. Meus professores tentam me ensinar conteúdos com argumentos convincentes”

(cooperação) e “18. Caso eu duvide de algum argumento do professor faço perguntas para ele (cooperação) ”.

A subcategoria diálogo inviabilizado entre aluno-professor é composta pelas afirmativas: “8. Aceito o que meus professores falam, pois vai cair na prova” (coação, autoridade), “9. Considero a maioria das coisas que meus professores falam como verdades, pois o professor é o que sabe das coisas” (Coação, autoridade) e “14. Meus professores me deixam desconfortável” (não é possível o diálogo freireano).

No Quadro 1 podem ser conferidas as categorias e subcategorias do segundo questionário. É colocada como subcategoria oposta toda aquela que tem afirmativas com ideias contrárias.

Quadro 1 – Categorias segundo questionário

Categoria	Subcategoria	Subcategoria oposta
Tipos de comunicação	Comunicação bilateral	Comunicação unilateral
	Comunicação Multilateral	Introversão
Viabilidade do diálogo	Diálogo possível entre aluno-aluno	Diálogo inviabilizado entre aluno-aluno
	Diálogo possível entre aluno-professor	Diálogo inviabilizado entre aluno-professor

Fonte: Autor (2019)

3.3 Forma de análise

A análise feita foi de forma descritiva, relatando os resultados e construindo discussões sobre os mesmos. Os alunos foram, primeiramente, analisados como um coletivo. Foram observadas as respostas dadas por eles em cada afirmativa, tentando compreender possíveis comportamentos de cada grupo (alunos que concordam, alunos que discordam e, em alguns momentos, alunos que não concordam nem discordam). Após, dando um parecer geral sobre o coletivo em relação a cada categoria ou, subcategoria. Também, por se tratar de uma pesquisa exploratória cria-se algumas hipóteses e especulações a fim de estimular e orientar trabalhos futuros. Estas especulações são de suma importância, visto que podem me guiar na continuação da minha carreira acadêmica.

Por fim, para responder as perguntas norteadoras do trabalho, observou-se a necessidade de relacionar, de alguma forma, os dois questionários. Com isso, foi feita uma separação em dois grupos de alunos. O primeiro, é composto por alunos que manifestaram, em seu esboço do espectro de motivação, motivação intrínseca expressiva. O critério principal utilizado, para levar-se em conta uma manifestação expressiva, foi a média dos graus de concordância desta categoria ser superior a 3. Vinte e quatro alunos compuseram o primeiro grupo.

O segundo grupo de alunos era composto por aqueles que tinham média de grau de concordância, nas afirmativas da categoria motivação intrínseca, igual ou inferior a 3. Ou seja, o grupo composto por alunos que não manifestaram motivação intrínseca expressiva com suas respostas. Doze alunos compuseram este grupo.

Com isso, analisou-se, separadamente, se cada aluno estava manifestando possibilidades de construir comunicações bilaterais e multilaterais, além disso se o mesmo se mostrava apto a ter diálogos com seus colegas e professores. O critério inicial utilizado foi o de possuir média superior a 3 em cada subcategoria supracitada. Contudo, algumas análises, por compreensão minha, mostraram-se incoerentes com o que os dados estavam apresentando. Com isso, 6 análises das subcategorias, de 4 alunos ao total, foram modificadas. Essa modificação deu-se pois não é possível, apenas de forma quantitativa, mensurar essa manifestação, tendo em vista que algumas perguntas podem ser mais impactantes que outras. Normalmente é recomendado que sejam removidas respostas caso seja encontrada alguma inconsistência entre as mesmas. Porém, decidi realizar esta modificação criando um novo critério para avaliar os alunos. Informo que estas modificações não geraram mudanças perceptíveis na análise dos resultados.

Foi feita uma espécie de parecer tentando responder as perguntas: “O aluno demonstra possibilidade de construir comunicações bilaterais/multilaterais em sala de aula?” e “O aluno manifesta viabilidade de ter diálogo com seus colegas/professores a luz dos conceitos de diálogo em Freire e de cooperação em Piaget?”. Por consequência, caso a resposta fosse positiva, o aluno se encaixaria no estado compatível. Caso a resposta seja negativa, incompatível. Obviamente, esta metodologia foi apenas para tentar verificar relações entre a comunicação/diálogo e a motivação intrínseca do aluno em ir à escola. Com isso, ressalto, por exemplo, que não existe uma dualidade de o aluno ser compatível ou incompatível a ter diálogos. Existem diversos fatores que possam inibir ou estimular o diálogo, portanto nenhum

aluno está fadado a não ser compatível ao diálogo, muito menos estar apto em todos os momentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois questionários foram analisados, primeiramente, separados um do outro. Esta decisão foi feita para conseguir compreender o esboço de um espectro de motivações das duas turmas analisadas (questionário 1). Já o segundo questionário nos deu a possibilidade de compreender, em um contexto geral, a forma como os alunos se comportam e interagem com seus colegas e professores. Reafirmamos que estes questionários possuíram no máximo 55 respostas. A análise foi de forma descritiva para compreender a realidade desse pequeno grupo, para assim poder nos dar indícios de relações entre motivação e diálogo em sala de aula. Os resultados do primeiro questionário serão apresentados a seguir.

4.1 As manifestações da motivação

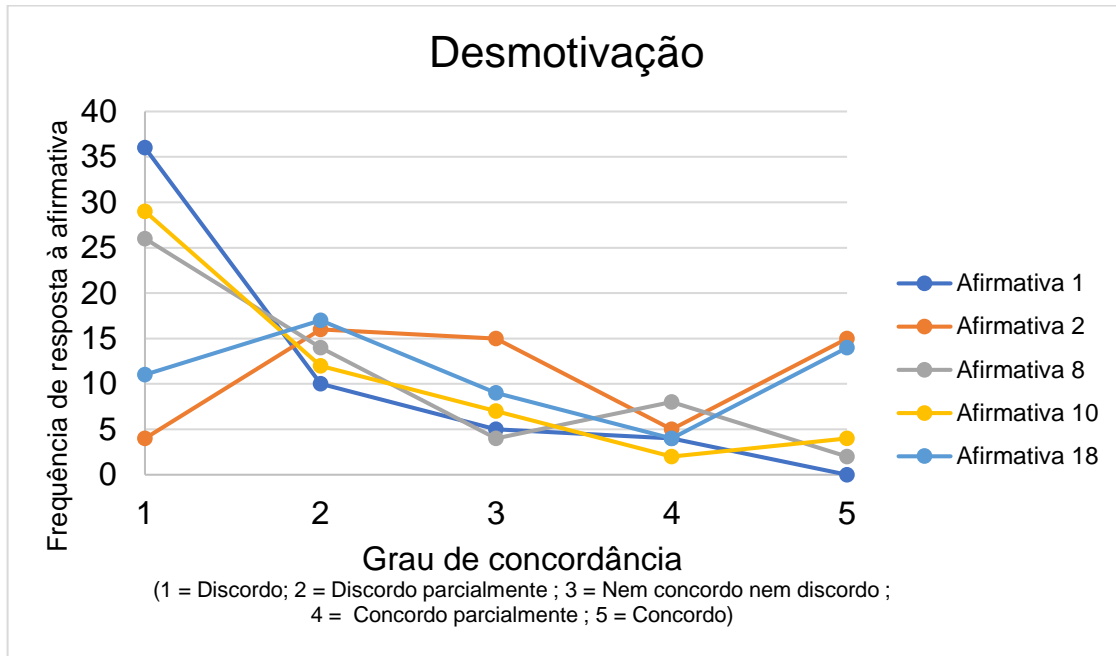
O primeiro questionário trouxe a possibilidade de observar o esboço de espectro de motivação que os 55 alunos apresentaram. Como tínhamos cinco categorias para analisar, foi feita a análise de cada categoria e verificado se podíamos observar algum padrão.

Com isso, pretendemos a seguir discutir cada categoria para posteriormente formular um diagnóstico do esboço de espectro da motivação dos alunos.

4.1.1 A desmotivação

Com cinco afirmativas associadas a uma potencialidade de desmotivação por parte do aluno, foi possível constatar que a maioria dos alunos não apresenta desmotivação. Contudo, é necessário analisar cada afirmativa individualmente. Para tal trazemos o gráfico a seguir (Gráfico 1), que nos auxilia a compreender a frequência de respostas de cada afirmativa. Posteriormente, iremos discutir as afirmativas e os resultados obtidos.

Gráfico 1 - Respostas para cada afirmativa da categoria *desmotivação*



Fonte: Autor (2019)

Para a primeira afirmação da categoria de desmotivação, “1. Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola”, a grande maioria dos alunos discordam ou discordam parcialmente (83,63%). Isso pode mostrar a compreensão que os alunos, em sua maioria, enxergam que a escola possui algum propósito ou finalidade.

A segunda afirmação, “2. Tenho preguiça de ir à escola”, teve maiores frequências de concordância nos graus 2, 3 e 5 (em média 27,87% cada um), mostrando perfis de alunos que apresentam grande preguiça de ir à escola. Outros não conseguem opinar satisfatoriamente sobre tal afirmativa e outros discordam em parte.

A terceira afirmação, “8. Não sei porque venho, eu acho a escola chata”, teve respostas possíveis de observar que grande maioria de alunos discordam ou discordam parcialmente com a afirmativa (74,07%). Este resultado pode fazer com que tenhamos duas ideias principais, ou os alunos sabem por que vêm para a escola (possuem alguma motivação seja ela intrínseca ou extrínseca), ou os alunos não acham a escola chata. Contudo, também houve a presença de uma parte dos alunos que concordam ou concordam parcialmente com essa afirmativa (18,52%). Isso pode mostrar alunos com um grau muito elevado de desmotivação, o que pode acarretar em uma dificuldade na permanência dos mesmos em sua vida escolar.

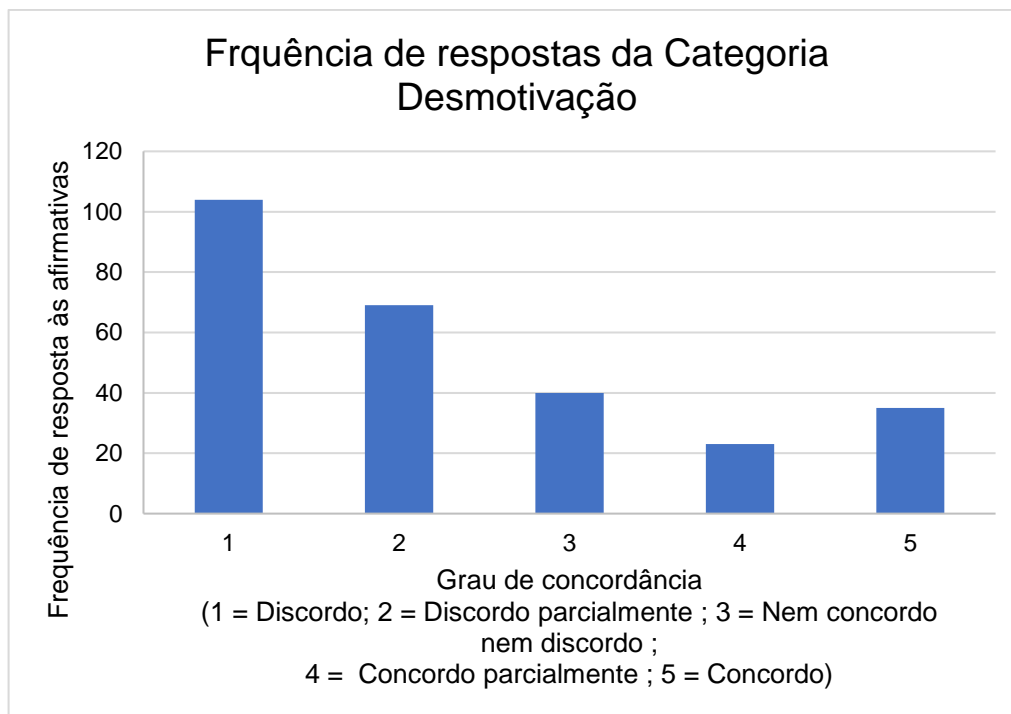
A quarta afirmação, “10. Não sei porque venho à escola, eu não gosto” é muito similar a terceira e suas respostas são coerentes com a anterior. Uma grande maioria

respondendo que discorda ou discorda parcialmente (75,92%) e um pequeno grupo concordando ou concordando parcialmente (11,11%). A mesma discussão pode ser feita que a afirmativa anterior apenas trocando “achar a escola chata” por “não gostar da escola”.

A quinta afirmação, “18. Eu não tenho vontade de vir à escola”, teve maiores frequências de respostas nos graus de concordância 1,2 e 5. Essas respostas nos fazem considerar a presença de alunos nessas salas de aula, no momento que foram questionados, que possuem vontade de vir a escola (50,91%), além dos que não possuem (32,73%).

O gráfico a seguir (Gráfico 2) traz a frequência de respostas da categoria *desmotivação* pelo grau de concordância.

Gráfico 2 - Frequência de respostas da categoria *desmotivação* versus grau de concordância



Fonte: Autor (2019)

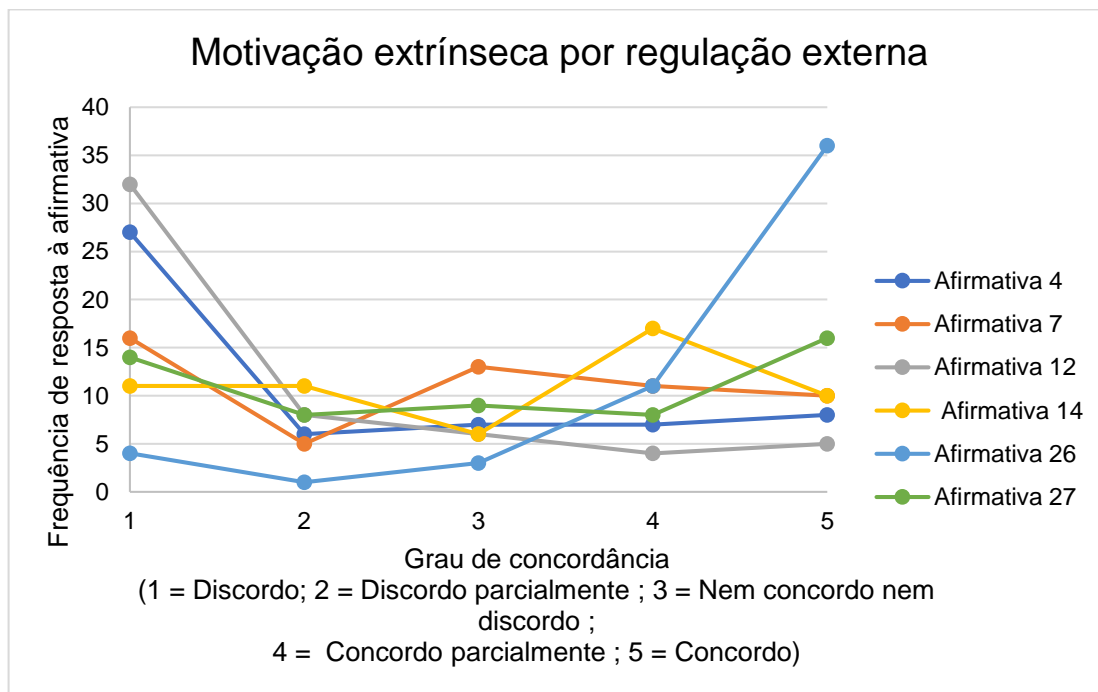
As questões acima e o gráfico nos mostram uma maior parte de alunos não apresentando desmotivação. E isso é um resultado positivo, pois mostra que os alunos compreendem que tem algum fator (externo ou interno) que os fazem ir à escola. Entretanto, os resultados nos fazem refletir sobre a necessidade de analisar quais são

as razões para alguns alunos não terem vontade de ir à escola. Contudo essa questão não poderá ser respondida com este trabalho, apenas se deixa esse ponto para pesquisas futuras, preferencialmente de caráter qualitativo, compreendo as individualidades dos alunos. A seguir, trazemos a discussão dos resultados sobre a motivação extrínseca por regulação externa.

4.1.2 A motivação extrínseca por regulação externa

Sendo a motivação extrínseca por regulação externa uma das motivações menos autônomas, e percebendo que as afirmativas analisadas estão bastante relacionadas a pressões externas dos responsáveis pelo estudante e a reprovação do estudante (“punição” por parte da escola). O Gráfico 3 traz a frequência de respostas dadas para cada afirmativa da categoria *motivação extrínseca por regulação externa*.

Gráfico 3 - Respostas para cada afirmativa da categoria *motivação externa*



Fonte: Autor (2019)

Em relação a primeira afirmativa, “4. Venho à escola porque meus pais mandam”, a maior parte dos alunos assinalou que discorda ou discorda parcialmente (60,00%). Enquanto isso, 27,27% concordam ou concordam parcialmente com a

afirmativa. As respostas dadas pelos alunos podem mostrar que a maior parte dos alunos não sofre uma pressão externa fortíssima no âmbito de receber ordens diretas a ir à escola.

Contudo, ao analisar a última afirmativa dessa categoria, “27. Venho à escola se não meus pais ficam bravos comigo”, podemos verificar uma parte significativa (43,64%) dos alunos concorda ou concorda parcialmente com essa afirmativa. Há um aumento de concordância desta afirmativa comparado com a primeira afirmativa discutida. Isso nos faz refletir sobre a possibilidade de alguns responsáveis, mesmo não dando ordens diretas ao filho, podem ficar bravos com o mesmo caso ele não vá à escola.

A segunda afirmativa, “7. Venho à escola para não ficar em casa”, teve mesma quantidade de alunos discordando ou discordando parcialmente (38,18%) e concordando ou concordando parcialmente (38,18%). Este resultado pode nos mostrar que uma parte dos alunos não costuma permanecer em casa (por motivos internos ou externos, diversos e desconhecidos por nós). Enquanto a outra parte de alunos não está contemplada por essa afirmativa, ou seja, eles vêm para a escola por outro motivo que não seja o de ficar em casa.

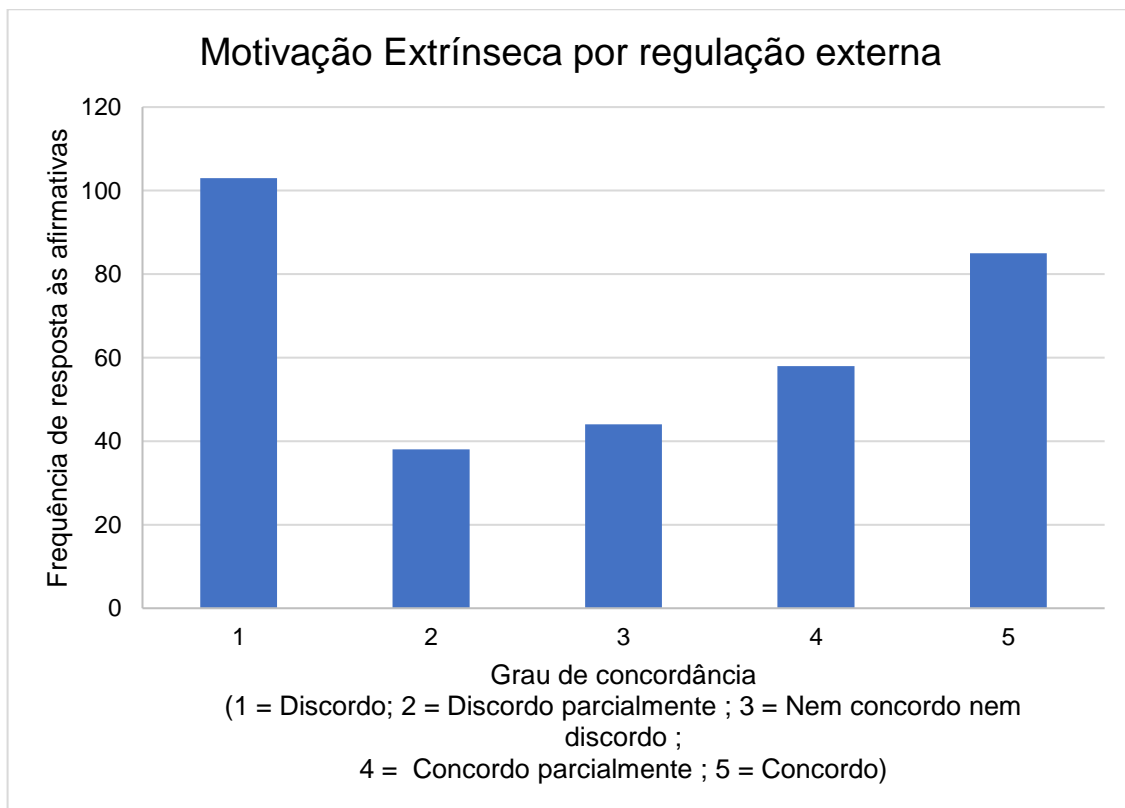
A terceira afirmativa, “12. Venho à escola para responder à chamada”, teve sua grande maioria discordando ou discordando parcialmente desta afirmativa (72,73%). Este resultado mostra que responder à chamada não é o principal motivo para esse grupo de alunos ir à Escola. Entretanto, ao analisar a quarta afirmativa “14. Venho à escola para não receber faltas”, podemos notar um aumento na concordância com a afirmativa comparado com a afirmativa 12. 49,09% dos alunos responderam que concordam ou concordam parcialmente com a afirmativa. Isso mostra um pouco de incoerência, pois para não receber faltas é necessário responder à chamada, ou seja, as respostas deveriam tender a um resultado próximo.

A quinta afirmativa, “26. Venho à escola para não reprovar”, traz respostas, em sua grande maioria, voltadas para a concordância ou concordância parcial (85,45%). Isso mostra que dentro desse grupo de alunos, a pressão externa de não reprovar é muito elevada. E essa afirmativa pode estar associada a várias outras coisas como, por exemplo, as consequências de reprovações (discussões e castigos familiares, autoestima do estudante, dificuldade em alcançar seus objetivos). Por isso, essa afirmativa poderia estar associada com outras categorias de motivação extrínseca. Com isso, notamos que essa afirmativa poderia abrir a possibilidade de estudar a

motivação do aluno para não querer reprovar, a qual poderia gerar resultados interessantes.

O gráfico a seguir (Gráfico 4) traz a frequência com que aparece resposta na categoria *motivação extrínseca por regulação externa* pelo grau de concordância.

Gráfico 4 - Frequência de resposta às afirmativas *versus* grau de concordância da categoria *motivação externa*



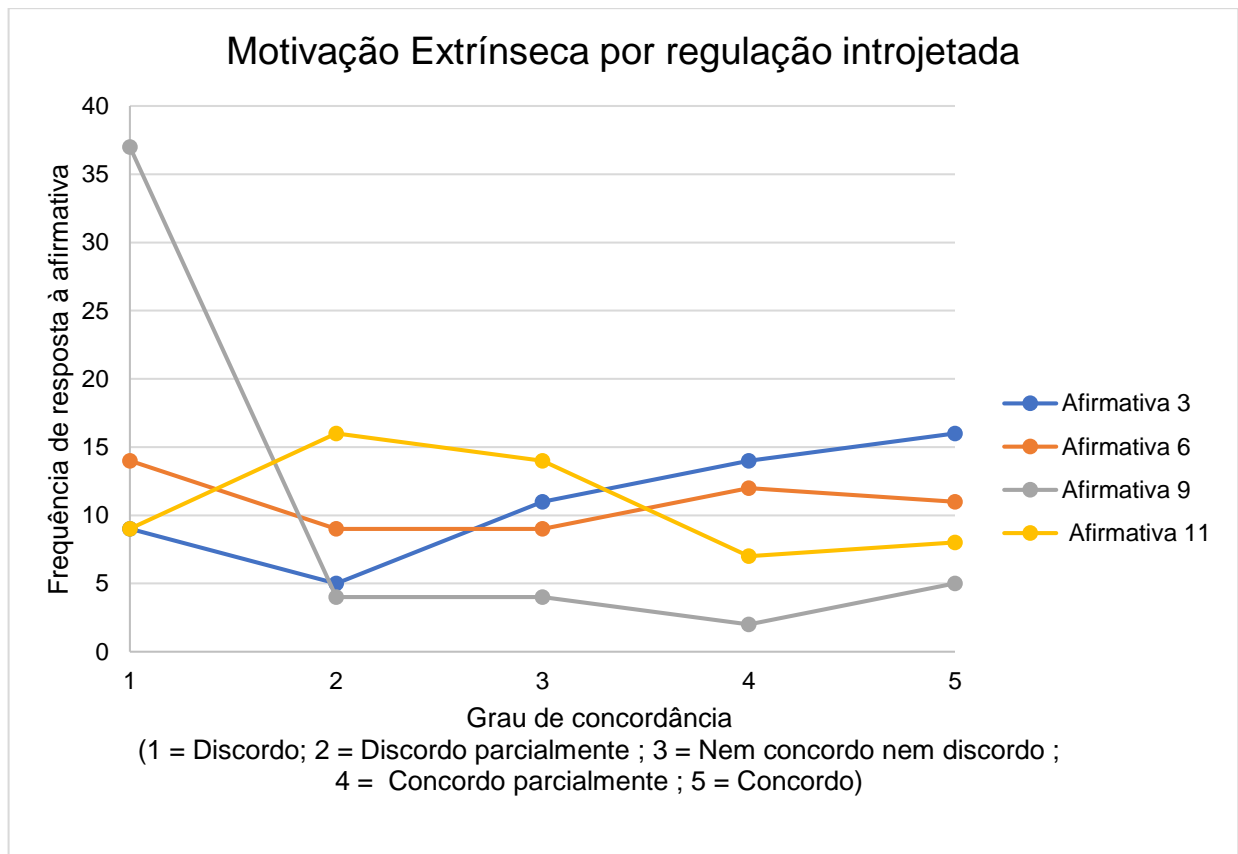
Fonte: Autor (2019)

O gráfico nos dá uma ideia da presença, no momento em que analisado, de alunos apresentando motivação externa, mas que a maior frequência de respostas foi discordando das afirmativas propostas. E como discutido anteriormente, a afirmativa que mais tendeu a concordância está relacionada aos anseios de reprovação, por parte do aluno,

4.1.3 A motivação extrínseca por regulação introjetada.

Esta categoria foi a que teve menos afirmativas. Com isso, a análise será um pouco mais breve. As afirmativas estão relacionadas às pressões internas dos estudantes que estejam relacionadas com outras pessoas. Pode-se observar no Gráfico 5 a frequência de respostas de cada afirmativa.

Gráfico 5 - Respostas para cada afirmativa da categoria motivação introjetada



Fonte: Autor (2019)

Em relação a primeira afirmativa desta categoria, “3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha”, a maior parte dos alunos concordou ou concordou parcialmente (54,54%). Isso mostra uma preocupação por parte dos pais em relação a assiduidade dos alunos na escola. Por consequência, os alunos “sofrem” de uma pressão interna para ir à escola. Também pode-se observar que 25,45% dos alunos discorda ou discorda parcialmente com esta afirmativa. A reflexão sobre esse resultado é de que os alunos podem ou não ir para a escola por esse motivo, ou que os pais dos alunos não demonstram querer (ou não querem) que o aluno vá a escola. As respostas dessa afirmação podem abrir para discussões sobre a presença familiar dentro do meio escolar.

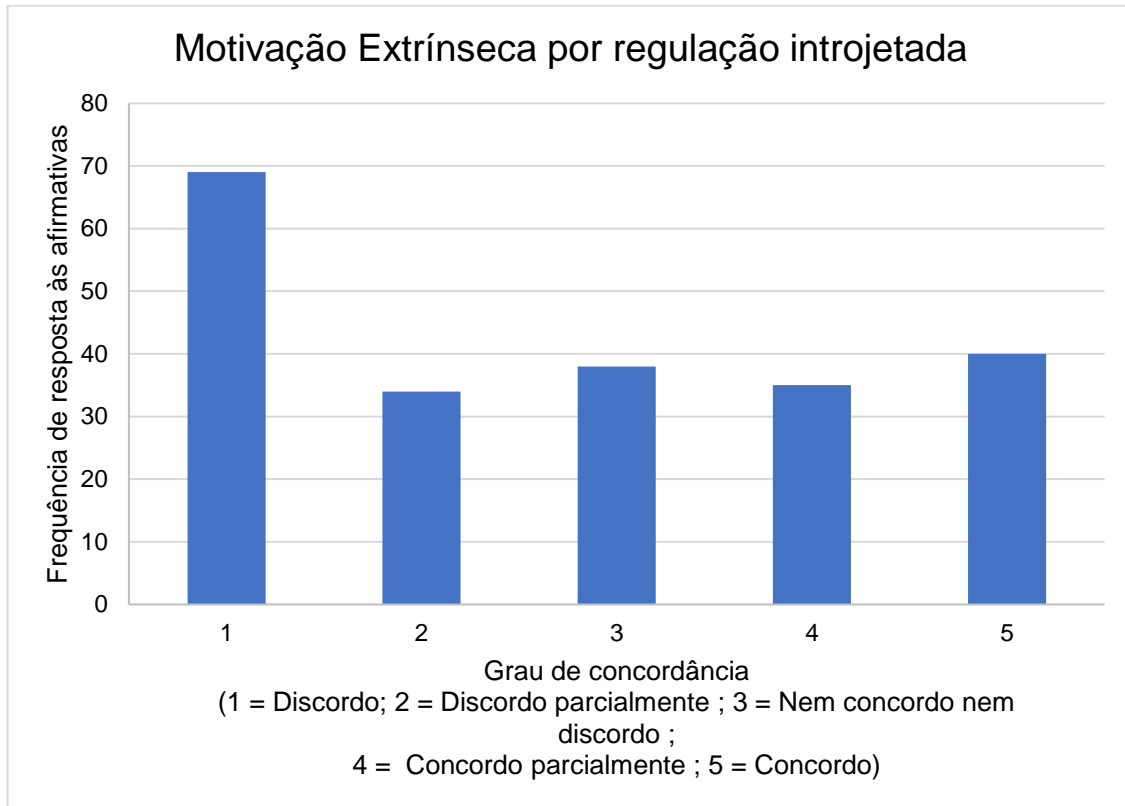
A segunda afirmativa desta categoria, “6. Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados”, teve a mesma quantidade de respostas concordando ou concordando parcialmente (41,82%) e discordando ou discordando parcialmente (41,82%). A discussão dessa afirmativa é parecida com a anterior, contudo pode-se adicionar que esta afirmativa em específico mostra-se mais relacionada ao sentimento de culpa do aluno caso não vá a aula de magoar seus pais.

A terceira afirmativa, “9. Venho para não me chamarem de burro”, teve grande discordância ou discordância parcial (78,85%). Ser chamado de “burro” por outra pessoa pode afetar a autoestima do estudante. Contudo, pelos resultados apresentados, os alunos, em sua maioria, não consideram o ato de serem chamados de “burros” como um motivo para os mesmos irem à Escola.

A quarta afirmativa, “11. Venho à escola porque meus pais ficam alegre”, teve uma parte considerável de respostas discordando ou discordando parcialmente (46,30%). Enquanto 25,92% alunos não concordaram nem discordaram com a afirmativa, 27,78% concordaram ou concordaram parcialmente. Comparando com a afirmativa 6, pode-se perceber uma diminuição no número de alunos que concordaram com a afirmativa. Isso mostra a possibilidade dos pais de uma parte dos alunos ficarem chateados caso o aluno não vá à escola, mas não ficam felizes caso os alunos compareçam às aulas. Outra possibilidade seria apenas incoerência no momento de responder às afirmativas por parte dos alunos.

O Gráfico 6 mostra o gráfico da frequência de respostas da categoria de *motivação extrínseca por regulação introjetada* pelo grau de concordância dos alunos.

Gráfico 6 - Gráfico da frequência de resposta às afirmativas *versus* grau de concordância da categoria *motivação introjetada*



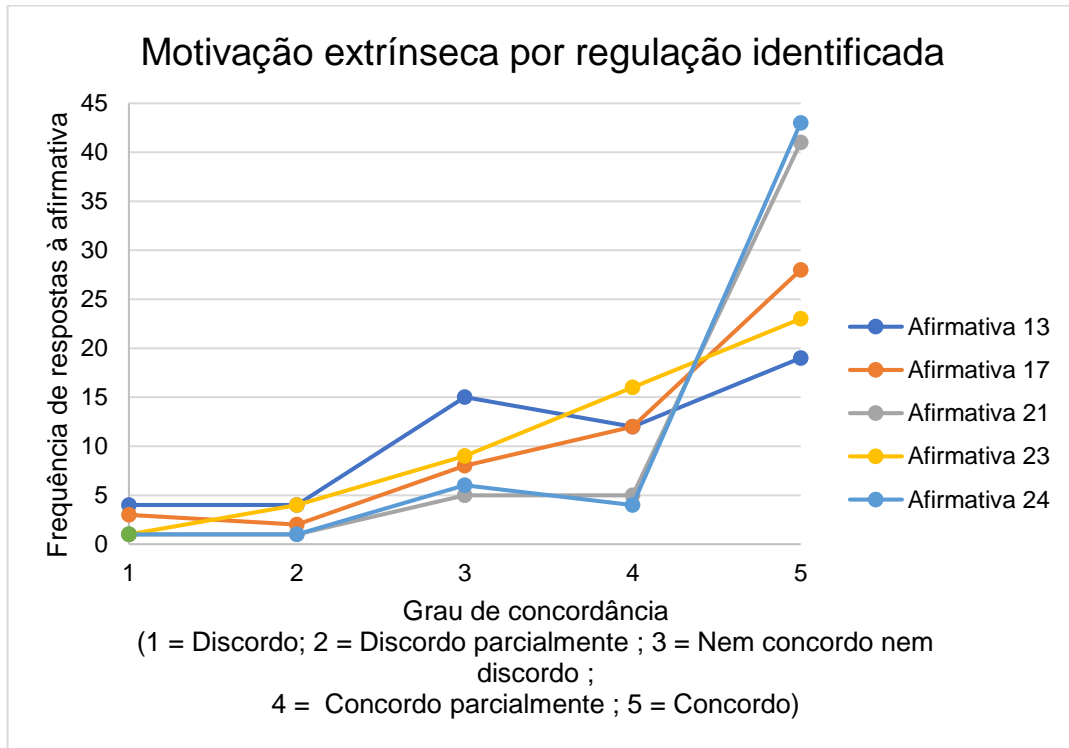
Fonte: Autor (2019)

Pode-se ver uma maior frequência de respostas discordando com as afirmativas enquanto os outros quatro graus de concordância estão com uma frequência de resposta bem parecida.

4.1.4 Motivação extrínseca por regulação identificada

A motivação extrínseca por regulação identificada dentro das motivações supracitadas é mais autônoma e, mesmo relacionada a um fator externo, o aluno vai à escola por ter seus próprios motivos/objetivos. O Gráfico 7 traz a frequência de respostas de cada afirmativa desta categoria.

Gráfico 7 - Respostas para cada afirmativa da categoria motivação identificada



Fonte: Autor (2019)

Ao observar o gráfico podemos perceber uma grande concordância, por parte dos alunos, com as afirmativas 21 e 24, elas serão discutidas juntas no final desta sessão.

A primeira afirmativa desta categoria, “13. Venho à escola porque é aqui que se aprende”, teve um total de 57,41% de respostas concordando ou concordando parcialmente com tal. Ou seja, a maior parte dos alunos considera a escola como o lugar onde se aprende. Isto está correto, contudo, mostra-se importante criticizar que ela não é o único lugar. Observa-se espaços de educação não formal e o próprio cotidiano do aluno que pode ser um ambiente de aprendizagem.

A segunda afirmativa, “17. Venho à escola para aprender”, coerentemente com a primeira afirmativa, traz grande parte dos alunos concordando (ou parcialmente) com essa afirmativa (75,47%). Analisando a construção da sentença, pode-se refletir, da mesma forma que a afirmativa 13, sobre a relação direta entre ir para escola e aprender.

A afirmativa “23. Venho à escola para aprender mais”, está diretamente associada às outras duas, e seu resultado é similar com um total de 73,58% de concordância ou concordância parcial. Considero que a diferença entre esta afirmativa

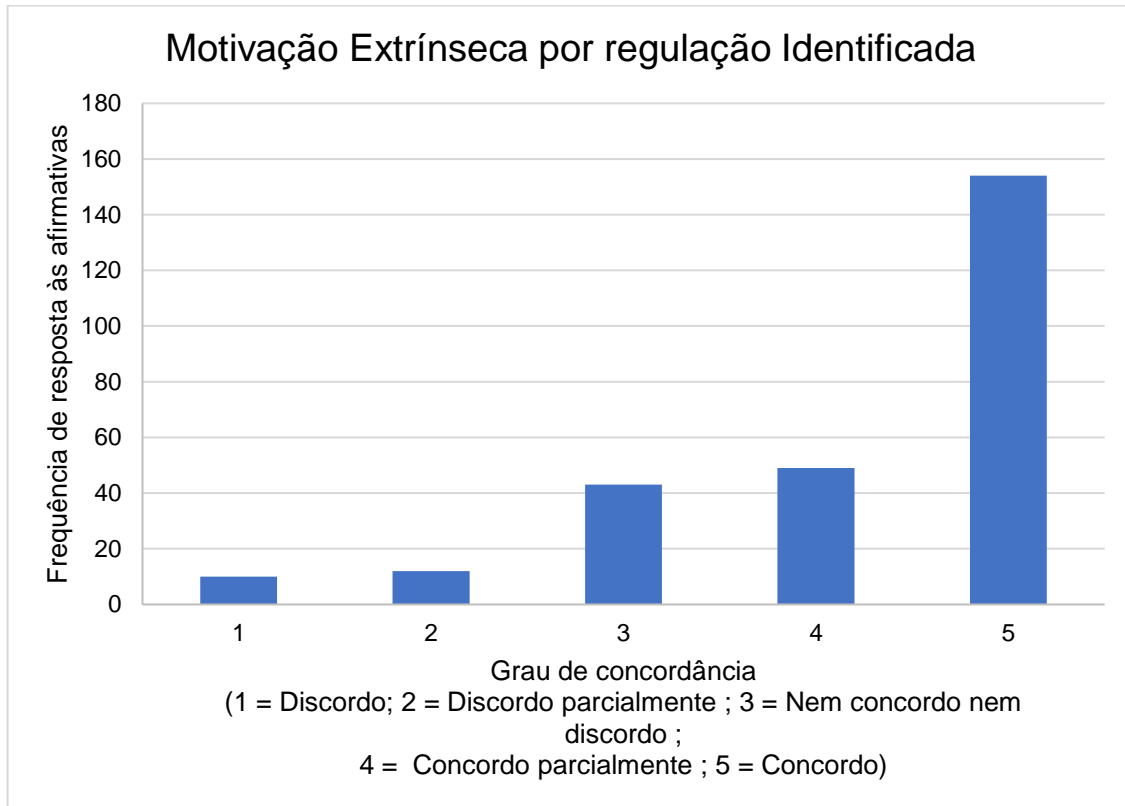
e a afirmativa 17 está ao adicionar a palavra mais. Isso pode mostrar que o aluno considera que ele já conhece e aprendeu coisas (seja na escola, na internet ou em seu cotidiano).

Durante a análise de dados, duas afirmativas chamaram maior atenção. Uma delas é a “21. Venho para a escola porque é importante para o meu futuro”, que mostrou 86,79% alunos concordando ou concordando parcialmente com ela. Esse resultado nos traz a grande relação da escola com os objetivos que os alunos têm. E essa grande porcentagem mostra ser talvez esse um dos principais motivos para o aluno estar e permanecer na escola.

A outra afirmativa que chamou atenção pelo resultado obtido foi a “24. Venho à escola para ser alguém na vida”. Em sua grande maioria (85,45%), os alunos concordaram ou concordaram parcialmente com a afirmativa. Esta resposta também está associada com a anterior. Contudo, considero necessário analisar ela um pouco mais detalhadamente.

Mesmo a afirmativa estando em um contexto de alcançar seus objetivos, o trecho “ser alguém na vida” traz de uma maneira lógica que aquela pessoa que não estuda, não é alguém na vida. O termo “ser alguém na vida” pode estar associada com a ideia de alcançar uma profissão bem remunerada e/ou reconhecida. Entretanto, têm-se que ter cautela ao utilizá-lo, por gerar compreensões de que restar-lhe-ia àquele que não estuda ou que não tem uma profissão bem remunerada a não ser ninguém na vida. O questionário aplicado não teve a intenção de problematizar as respostas dessa afirmativa, ou a forma como a autora do questionário construiu o mesmo. Contudo, viu-se necessário colocar em debate o resultado encontrado e a forma como a afirmativa foi construída. A frequência com que os alunos responderam às afirmativas dessa categoria pode ser observado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Frequência de resposta às afirmativas *versus* grau de concordância da categoria motivação identificada



Fonte: Autor (2019)

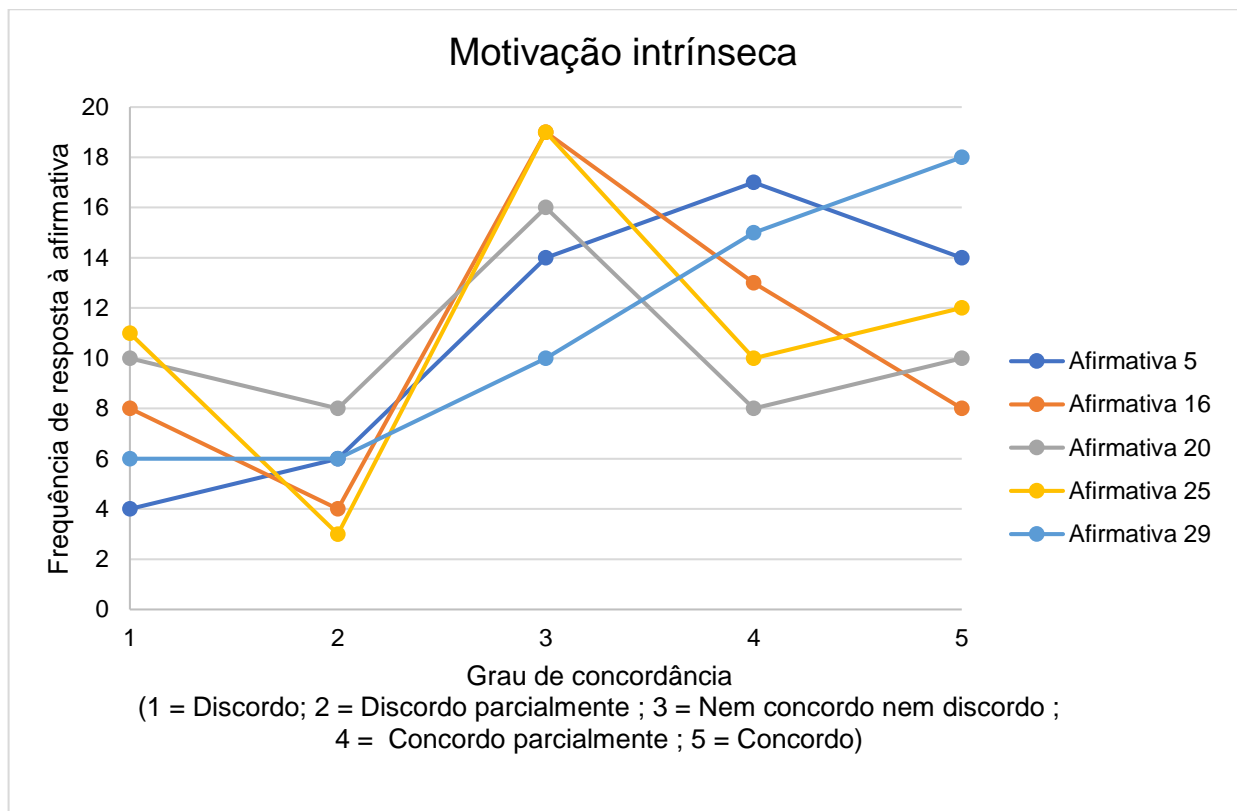
O gráfico observado mostra uma grande tendência para os alunos possuírem em seu esboço do espectro de motivação uma grande manifestação de motivação por regulação identificada. Isso nos traz a possibilidade de dentro de sala de aula trabalhar em conjunto com essa motivação e melhorar a nossa prática docente. Dentro desta prática, estimular e compreender os objetivos que os alunos têm, pode trazer um direcionamento de forma a tornar as aulas mais interessante para os alunos. Entretanto, nota-se a necessidade de afirmar e reafirmar a importância de os alunos tentarem alcançar seus objetivos e, segundo o conceito de Freire, *ser mais* sem impedir que os outros também possam *ser mais*. Torná-los pessoas conscientes das adversidades que outras pessoas possam passar e que tratem qualquer indivíduo com respeito e empatia sem uma posição de superioridade por sua escolaridade ou status profissional/social.

4.1.4 Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca é uma motivação autodeterminada, ou seja, o sujeito faz determinada atividade sem a influência de fatores externos, faz por sentir prazer

tal atividade. Logo, trazendo para o contexto escolar em que se pretendeu estudar a visão do aluno para a pergunta “por que venho à escola?”, as afirmativas relacionadas com essa categoria estão associadas ao prazer do aluno em aprender e de se sentir bem na escola. O Gráfico 9 traz a frequência de respostas para cada afirmativa pelo grau de concordância.

Gráfico 9 - Respostas para cada afirmativa da categoria *motivação intrínseca*



Fonte: Autor (2019)

O gráfico nos traz a presença de muitas respostas no grau de concordância 3. A primeira afirmativa desta categoria, “5. Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas”, apresenta respostas de uma maior parte de alunos concordando ou concordando parcialmente com esta afirmativa (56,36%). Esse é um resultado interessante, mostrando um indício de ter alunos com fortes indícios de motivação intrínseca.

A segunda afirmativa, “16. Venho porque eu gosto de vir à escola”, 40,38% dos alunos concordaram ou concordaram parcialmente. Enquanto isso, 23,08% discordaram ou discordaram parcialmente. 36,54% marcaram o grau de concordância

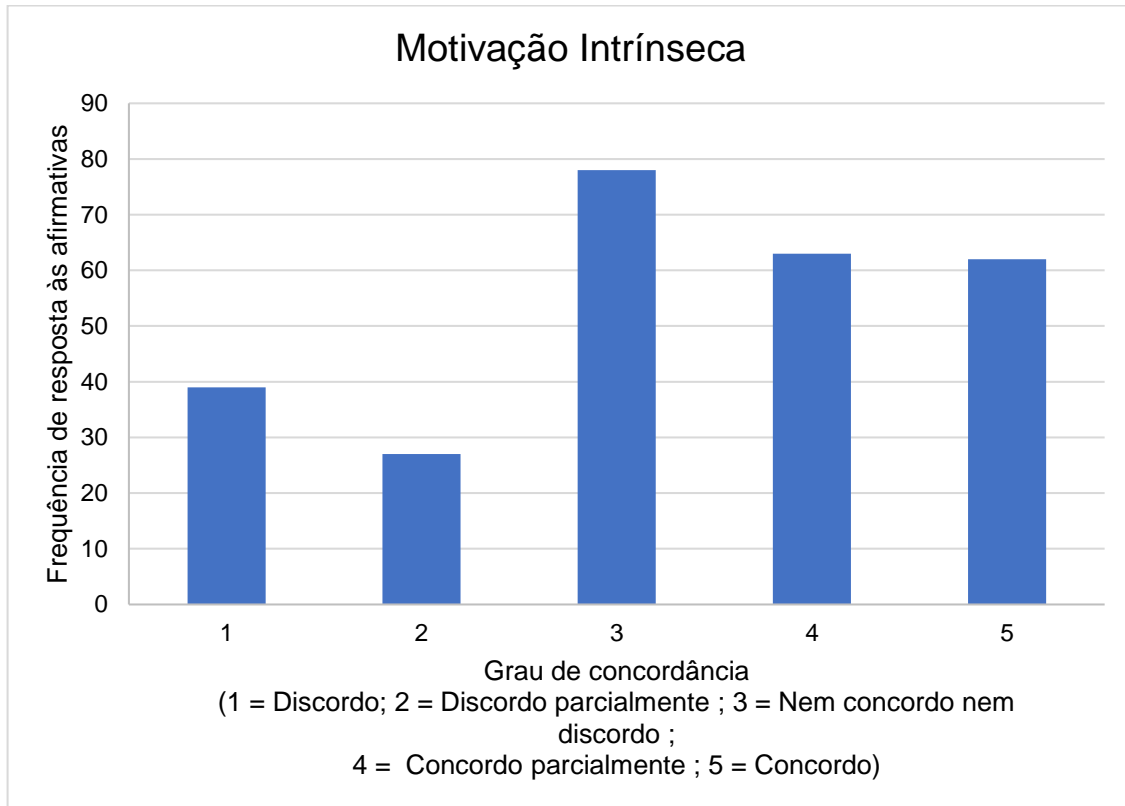
3 (não concordo nem discordo). Esse resultado mostra a existência de grupo de alunos que apresentam autodeterminação para a sua ida à escola, enquanto outros não. Uma possibilidade de trabalho seria compreender e estudar o porquê esses alunos não gostarem de ir à escola, poder-se-ia encontrar resultados muito ricos em detalhes e em particularidades de cada aluno.

A terceira afirmativa, “20. Venho porque fico feliz quando estou na escola”, teve a mesma porcentagem de alunos discordando ou discordando parcialmente (34,62%) e concordando ou concordando parcialmente (34,62%). Juntamente trago a quarta afirmativa “25. Venho à escola porque me sinto bem aqui“. Na qual 40% concordaram ou concordaram parcialmente com a afirmativa enquanto, 25,45% discordam ou discordam parcialmente. As afirmativas 20 e 25 podem ter a mesma discussão da afirmativa 16. Essas três afirmativas estão completamente relacionadas com o sentimento envolvido em estar/permanecer na escola.

A quinta e última afirmativa desta categoria, “29. Venho à escola porque acho legal aprender”, teve respostas concordando ou concordando parcialmente de 60% dos alunos. Essas respostas mostram uma tendência (junto com a primeira afirmativa) do desejo intrínseco de aprender coisas novas por parte dos alunos.

As respostas dadas nas 5 afirmativas poderia, de uma forma prévia, compreender que maior parte dos alunos gostam de aprender e aprender coisas novas, contudo uma parte considerável pode não se sentir confortável de ir para a Escola. O gráfico a seguir (Gráfico 10) mostra a frequência de respostas da categoria *motivação intrínseca* pelo grau de concordância.

Gráfico 10 - Frequência de resposta às afirmativas *versus* grau de concordância da categoria *motivação* identificada



Fonte: Autor (2019)

Como dito anteriormente, pode-se notar uma grande presença de respostas por parte dos alunos no grau de concordância 3. Seguidos pelos graus de concordância 4 e 5. De forma inicial, caso seja comparado com gráfico da motivação intrínseca por regulação identificada (Gráfico 8), pode-se perceber uma maior presença de respostas envolvendo, consideravelmente, todos os graus de concordância. Isso pode gerar uma reflexão sobre as estratégias utilizadas por parte dos professores em sua busca de “motivar” os alunos. Utilizar de preposições com argumentos envolvendo motivação intrínseca como “estudar é prazeroso” ou “estar na escola é uma das melhores coisas que existem” podem não atingir o objetivo do professor de “motivar os alunos”, pois determinados alunos podem não manifestar motivação intrínseca.

Contudo, poderiam ser utilizados argumentos envolvendo a motivação extrínseca por regulação identificada, visto que ela se manifesta, segundo os resultados obtidos, em uma grande maioria de alunos.

4.2 Os tipos de comunicação e a viabilidade de ocorrer o diálogo

Ao aplicar o segundo questionário, obtivemos 40 respostas. Contudo, pelos critérios de exclusão, foram avaliadas 38 respostas. Foram propostas duas categorias divididas em 4 subcategorias cada uma. A seguir, serão discutidos os resultados da primeira categoria envolvendo os tipos de comunicação. As quatro subcategorias envolvendo os tipos de comunicação, como comentadas anteriormente, foram comunicação unilateral, comunicação bilateral, comunicação multilateral e introversão. Para tal discussão, com o intuito de não ficar tão repetitivo, iremos utilizar “concordando” como os graus de concordância 4 e 5 e “discordando” para os graus de concordância 1 e 3.

4.2.1 Tipo de comunicação: comunicação unilateral

Quando analisadas as afirmativas envolvendo comunicação unilateral pode-se perceber uma quantidade de respostas mais voltadas para o estado de concordância em um contexto geral. Contudo, ao analisar individualmente cada afirmativa, podemos ter uma percepção mais satisfatória.

A afirmativa “4. Prefiro apenas escutar as aulas e não ser questionado”, teve uma pequena maioria de respostas concordando com a mesma (52,63%). Isso mostra uma situação em que uma parcela significativa dos alunos prefere estar inerte dentro de sala de aula, sem serem questionados. Enquanto isso, 31,58% dos alunos discordam com esta afirmativa, demonstrando que essa parcela já mostrar-se-ia apta a, no mínimo, uma comunicação bilateral.

A afirmativa “10. Não costumo questionar meu professor sobre o conteúdo”, teve uma quantidade equilibrada de respostas discordando (32,43%), concordando (35,14) ou não concordando nem discordando (32,43%). Isso mostra que existem três parcelas de alunos, os que costumam questionar o professor, os que não costumam e os que não podemos construir muitas compreensões prévias sobre. Durante o programa Residência Pedagógica com tais turmas, esse resultado mostrou-se coerente, visto que existiam muitos alunos que não questionavam nada a ponto de nem se saber com exatidão a voz do aluno, enquanto outros tinham o costume de questionar com uma maior frequência.

4.2.2 Tipos de comunicação: comunicação bilateral

Duas afirmativas compuseram o questionário envolvendo a comunicação bilateral. A afirmativa “1. Tenho costume de fazer perguntas para meu professor sobre o conteúdo” mostrou metade dos alunos concordando com tal. Isso mostra-se um pouco incoerente com as respostas da afirmativa 10, pois a mesma é uma afirmativa exatamente contrária à afirmativa 1. Com isso, esperava-se ou ter 50% de discordância com a afirmativa 10 ou então um número reduzido de concordância nesta afirmativa. Esta discrepância pode ser dada pelo número reduzido de alunos gerando erros estatísticos com respostas possivelmente incoerentes. Tendo isso em mente, sinto-me na inviabilidade de analisar tal afirmativa de uma forma diferente da afirmativa 10.

A afirmativa “13. Gosto quando tenho a oportunidade de questionar o professor ou responder suas perguntas” mostrou que 47,36% dos alunos concordando com a mesma. O resultado mostra que quase metade dos alunos têm vontade de questionar e responder ao professor. Por outro lado, 28,95% dos alunos não gostam destas situações. Isso pode estar associado a um estado de introversão na qual o aluno prefere não interagir com o professor (comunicação unilateral). Outra possibilidade é a manifestação de desmotivação por parte do aluno em questionar e responder questões. As respostas a esta afirmativa podem estar consideravelmente incoerentes com as respostas da afirmativa 4, pois também são afirmativas diretamente opostas. Com isso, os resultados das duas subcategorias apresentados mostram alunos, em sua maioria, aptos a terem comunicações unilaterais e bilaterais, porém isso é inconsistente.

4.2.3 Tipos de comunicação: comunicação multilateral

A comunicação multilateral, neste trabalho, está associada a uma comunicação entre os próprios alunos. Foram construídas duas afirmativas para analisar tal comunicação. A primeira afirmativa, “11. Gosto de ajudar meus colegas com as atividades de aula”, teve metade das respostas concordando com tal. Isso pode mostrar uma grande possibilidade de os alunos terem interesse em cooperar (não necessariamente relacionado com o estado de cooperação de Piaget), auxiliar e instruir seus pares. E esse resultado é consideravelmente positivo por mostrar a

possibilidade de ocorrer o diálogo. Contudo, tem-se que analisar se dentro desta comunicação de ajudar o colega há diálogo ou apenas uma comunicação unilateral entre aluno que auxilia e aluno auxiliado. Mostra-se necessário comentar que 28,95% dos alunos respondeu com o grau de concordância 3 para esta afirmativa.

A segunda afirmativa, “12. Resolver exercícios em grupo é produtivo para a minha aprendizagem”, é talvez a mais próspera para tentarmos responder de forma prévia a existência da relação entre o diálogo e o ensino-aprendizagem. Houve 52,63% de concordância com tal afirmativa. Isso pode ser um pequeno indicador da relação entre diálogo (neste caso do aluno com seus pares) e o processo de ensino-aprendizagem na ótica do próprio aluno. Contudo, também há uma parte dos alunos (26,32%) que não considera produtivo para a sua aprendizagem. Este resultado pode mostrar um indício de introversão ou quiçá que os trabalhos em grupos possam envolver conversas paralelas improdutivas à aprendizagem deste grupo de alunos.

4.2.4 Tipos de comunicação: introversão

O conceito de introversão, diferentemente dos 3 últimos supracitados, não está relacionado com o referencial de Bordenave e Pereira. Utilizou-se o significado de um dicionário para exemplificar uma situação em que o aluno prefere não interagir com o colega. Ou seja, O aluno apresenta não estar apto a ter uma comunicação multilateral (ou bilateral entre aluno-aluno).

A primeira afirmativa desta categoria, “2. Não gosto de colaborar com os colegas nas atividades de aula”, teve uma grande maioria de respostas discordando com tal (75,68%). Este resultado está consideravelmente coerente com as respostas da afirmativa 11. Mesmo tendo uma maior porcentagem de discordância nesta afirmativa ao compará-la com a concordância da afirmativa 11, pode-se notar uma coerência de ter a maior parte dos alunos respondendo que discorda e concorda respectivamente com as afirmativas 2 e 11. O resultado desta afirmativa serve para corroborar a análise feita na discussão da afirmativa 11. Portanto, os alunos demonstraram neste questionário não possuir, em sua maioria, introversão e, por consequência, estarem aptos a construir uma comunicação multilateral com seus pares.

A segunda afirmativa desta categoria, “3. Sou mais produtivo fazendo atividades sozinho”, teve uma parcela de 43,24% de respostas concordando com esta

afirmativa. Este resultado pode mostrar que, mesmo os alunos gostando de fazer atividades em grupo e elas serem produtivas para sua aprendizagem (afirmativa 12), trabalhando sozinhos, eles podem ser mais produtivos. Pode ser analisada a existência, como discutida anteriormente, de muitas conversas paralelas durante as atividades em grupo, tornando menos produtivas que as atividades individuais para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nota-se que as afirmativas 3 e 12 não são diretamente contrárias, ou seja, não há como perceber uma incoerência de respostas entre as mesmas. Enquanto isso, 24,32% dos alunos demonstrou discordar com a afirmativa 3. Analisando este pequeno grupo de resposta, mostra-se, possivelmente, que estes alunos podem ter um melhor desempenho realizando atividades em grupo.

4.2.5 Viabilidade de ocorrer diálogo aluno-aluno

Para analisar a viabilidade de ocorrer o diálogo entre alunos, foram construídas duas subcategorias. Uma analisando a viabilidade e a outra a inviabilidade. Tais subcategorias foram voltadas a tentar analisar o conceito de diálogo de Freire e os estados de coação e cooperação de Piaget. Por motivos de facilitação da análise dos resultados, serão discutidas nesta subseção as duas categorias em conjunto.

A afirmativa “6. Me sinto acolhido por meus colegas” obteve um total de 51,35% de alunos concordando com a mesma. Isso mostra que quase metade dos alunos se sente acolhido pelos colegas, podendo ser um indício de possibilidade de ocorrer o diálogo segundo a perspectiva freireana de diálogo. Contudo, há uma parcela de 27,02% dos alunos que discordam com a afirmativa, este valor mostra-se um pouco preocupante, principalmente, por esses alunos terem que conviver com seus pares a maior parte dos dias do ano.

A afirmativa “15. Meus colegas me deixam desconfortável” teve 62,16% de discordância. Um valor consideravelmente elevado e coerente com a afirmativa 6. Mesmo desconfortável e acolhido não sejam sentimentos diretamente opostos, eles têm significados contrários no sentido sensação boa *versus* sensação ruim. Por consequência, a análise feita da afirmativa 6 mostra-se válida. Enquanto isso, apenas 10,81% dos alunos concordaram parcialmente com a afirmativa. Essa pequena parcela pode estar associada com situações de *bullying* e, mesmo sendo uma porcentagem baixa, necessita-se de atenção durante a prática docente tentando

observar tais situações e combatê-las. Felizmente, nenhum aluno concordou totalmente com a afirmativa (grau de concordância 5).

A afirmativa “16. Consigo argumentar com meus colegas” teve uma alta porcentagem de concordância (71,05%). Este resultado pode nos dar indícios que a relação entre os alunos está próxima do estado de cooperação, baseado no conceito de Piaget. Outra análise possível é a possibilidade de ocorrer uma verdadeira comunicação multilateral, na qual os alunos possam argumentar com seus pares (e professores).

A afirmativa “7. Me sinto inferior aos meus colegas, não tento dar meu ponto de vista a eles” teve uma grande maioria de alunos discordando (78,38%). Este resultado mostra-se satisfatório e coerente com a afirmativa 16. Os alunos discordam estar em uma situação de coação com seus colegas. Não consideram seus pares como superiores a ponto de aceitarem seus argumentos sem expor o seu próprio ponto de vista. Contudo, 18,92% dos alunos concorda com a afirmativa. Tal afirmativa é bastante “forte” e, ao concordarem com esta afirmativa, mostram-se incapazes de ter diálogo com seus colegas. Para Freire, há o diálogo se existir uma relação horizontal e, tendo isso em vista, o sentimento de inferioridade com o outro o torna impossibilitado de construir diálogos. Além disso, numa perspectiva piagetiana, o aluno estaria em um estado de coação, pois não consegue argumentar com seus colegas, tornando qualquer comunicação um monólogo unilateral.

4.2.6 Viabilidade de diálogo entre aluno-professor

Foram construídas duas subcategorias para avaliar a viabilidade de diálogo entre alunos e professor, e ambas serão discutidas em conjunto nesta subseção.

A afirmativa “5. Me sinto acolhido por meus professores” teve uma parcela considerável de alunos respondendo com grau de concordância 3 (42,10%). Isso pode mostrar que a afirmativa não era pertinente de ser respondida ou os alunos preferiram não responder. 31,57% dos alunos discordam com tal afirmativa. Este grupo de alunos pode não se sentir acolhido por diversos fatores. Especula-se alguns fatores como relações de poder na escola, ou então a indisponibilidade, na ótica dos alunos, para amparar possíveis problemas do aluno (escolares ou externos à escola). Uma menor parcela dos alunos (26,31%) concorda com a afirmativa, apresentando uma possibilidade, segundo Freire, de haver diálogo.

A afirmativa “14. Meus professores me deixam desconfortável” teve a maioria das respostas discordando com tal (67,57%). Da mesma forma como teve a discussão sobre as afirmativas 6 e 15, desconfortável e acolhido não são sentimentos diretamente opostos. Portanto, não tenho certeza se posso considerar incoerente haver respostas de uma maioria de alunos discordando com a afirmativa 14 e uma pequena parcela de respostas concordando com a afirmativa 5. Uma possível análise direta das respostas é que, mesmo existindo poucos alunos se sentindo acolhidos pelos professores, eles em sua maioria não se sentem desconfortáveis. Uma pequena minoria de alunos (10,81%) comentou se sentir desconfortável com os professores. Para tal grupo de alunos considera-se inviabilizado a existência de diálogo em uma perspectiva freireana, pois se um aluno se sente desconfortável com seu professor, não existe nessa relação amor, fé ou esperança.

Concordaram com a afirmativa “17. Meus professores tentam me ensinar conteúdos com argumentos convincentes” 60,53% dos alunos. Esse resultado mostra, na ótica dos alunos, que a maior parte dos mesmos considera os argumentos dos professores válidos sem necessariamente vincular o professor com uma posição de prestígio ou autoridade no assunto. Este resultado nos dá indícios da não existência, para esse grupo de alunos, de uma forte coação entre professor e aluno. Apenas 2 alunos dos 38 discordaram com esta afirmativa (5,26%).

Houve 57,89% de alunos concordando com a afirmativa “18. Caso eu duvide de algum argumento do professor faço perguntas para ele”. O resultado mostrou-se positivo, pois a maior parte do grupo aparenta conseguir questionar caso não compreenda alguma coisa ou considere o argumento do professor pouco convincente. Isso mostra uma tendência a não ocorrer o estado de coação. Por outro lado, 18,42% dos alunos discordaram com a afirmativa. Os motivos para esta discordância são diversos, pois a afirmativa está diretamente relacionada com o nível de introversão do aluno e isto pode estar relacionado com diversos fatores envolvendo a sua autoestima. Um terceiro fator pode ser uma possível coação do professor com o aluno.

Um total de 62,16% dos alunos concordou com a afirmativa “8. Aceito o que meus professores falam, pois vai cair na prova”. Estas respostas mostram, infelizmente, uma realidade da educação brasileira na qual os alunos são submetidos a realizar uma infinidade de provas. A pressão de uma avaliação faz com que o conteúdo, para este grupo de alunos, seja aceito apenas para conseguir resolver a mesma. Além disso isso mostra uma situação na qual não está tendo um senso crítico

do aluno para tentar compreender os argumentos dos professores, e sim aceita e estuda o conteúdo, tratando-o como verdade, para ter um bom desempenho na disciplina. Uma pequena porção de alunos discordou com a afirmativa (16,21%).

Para finalizar, a afirmativa “9. Considero a maioria das coisas que meus professores falam como verdades, pois o professor é o que sabe das coisas” teve um grupo parecido de alunos concordando (36,84%) e discordando (39,43%). O grupo de alunos que concorda com esta afirmativa demonstra indícios fortes de coação por considerar o professor com autoridade e detentor do conhecimento. O aluno coagido torna-se incapaz de ter senso crítico e de poder tornar a aula menos rica de debates. Os alunos que discordaram com afirmativa devem ter motivos para tal — não posso afirmar, mas especulo a possibilidade dos alunos, antes de aceitar um argumento do professor como “verdadeiro”, analisarem se o argumento se mostra coerente.

Em um contexto geral, a maior parte da turma não se demonstra apta a ter diálogo com seus professores numa perspectiva freireana. Por outro lado, excluindo as pressões construídas pelas instituições escolares que fazem os alunos aceitarem conteúdos e argumentos por serem avaliados sobre tais, a maior parte dos alunos mostra-se apta a ter momentos de cooperação (piagetiana) com seus professores.

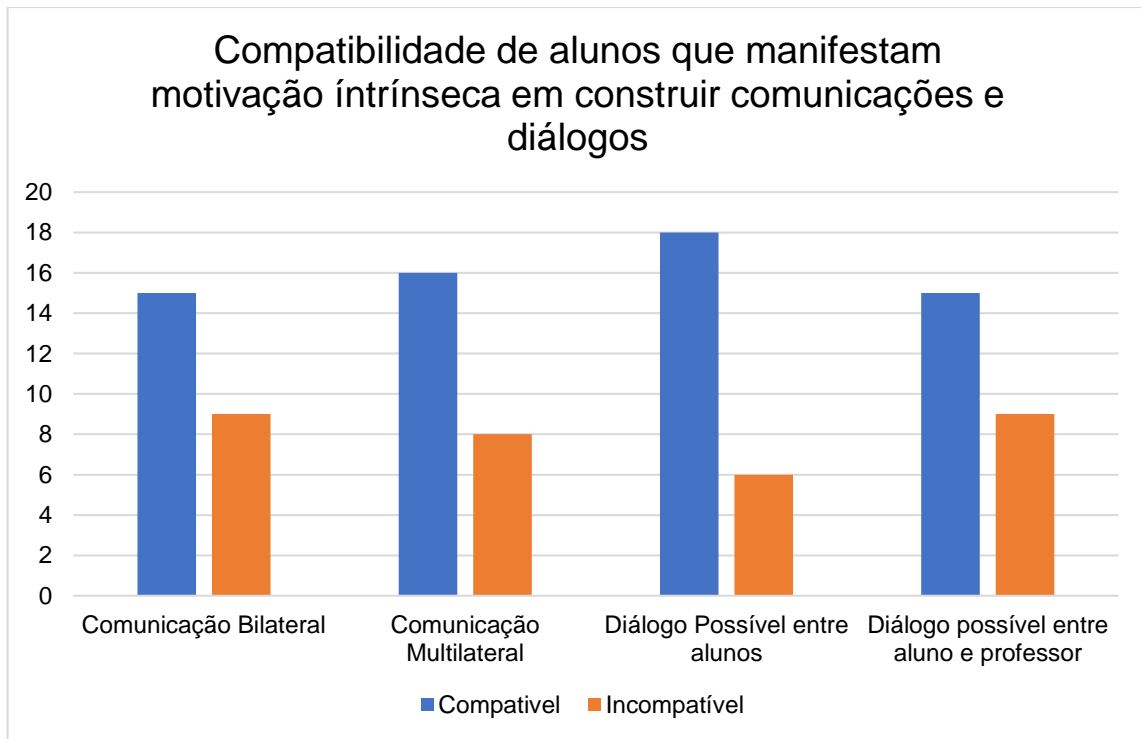
4.3 Correlação entre motivação e a interação social

Para construir uma análise entre motivação e a interação social, foram analisados os dois questionários procurando constatar uma relação entre a categoria *motivação intrínseca* do primeiro questionário com as categorias *comunicação bilateral*, *comunicação multilateral*, *diálogo possível entre aluno-aluno* e *diálogo possível entre aluno-professor*. Tendo isso em mente, foi verificado se os alunos que manifestaram motivação intrínseca (e motivação por regulação identificada) apresentavam possibilidades de construir tais comunicação e diálogos. Dos 38 alunos que estão de acordo com o critério de exclusão para esta análise (ter respondido os dois questionários), dois não responderam pelo menos uma das afirmativas analisadas. Com isso 36 alunos estão coerentes para a análise.

Os resultados obtidos desta análise foram que 24 alunos manifestaram um grau expressivo de motivação intrínseca (média de grau de concordância superior a 3). Destes 24 alunos mostraram se compatíveis: 62,5% a terem comunicações bilaterais com os professores; 66,67% a terem comunicações multilaterais com seus colegas (e

professores); 75% a terem diálogos (numa perspectiva freireana e/ou em um estado de cooperação) com seus colegas; e 62,5% a terem diálogos com seus professores. Os resultados podem ser vistos de forma mais bem estruturados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Análise de questionários com motivação intrínseca expressiva



Fonte: Autor (2019)

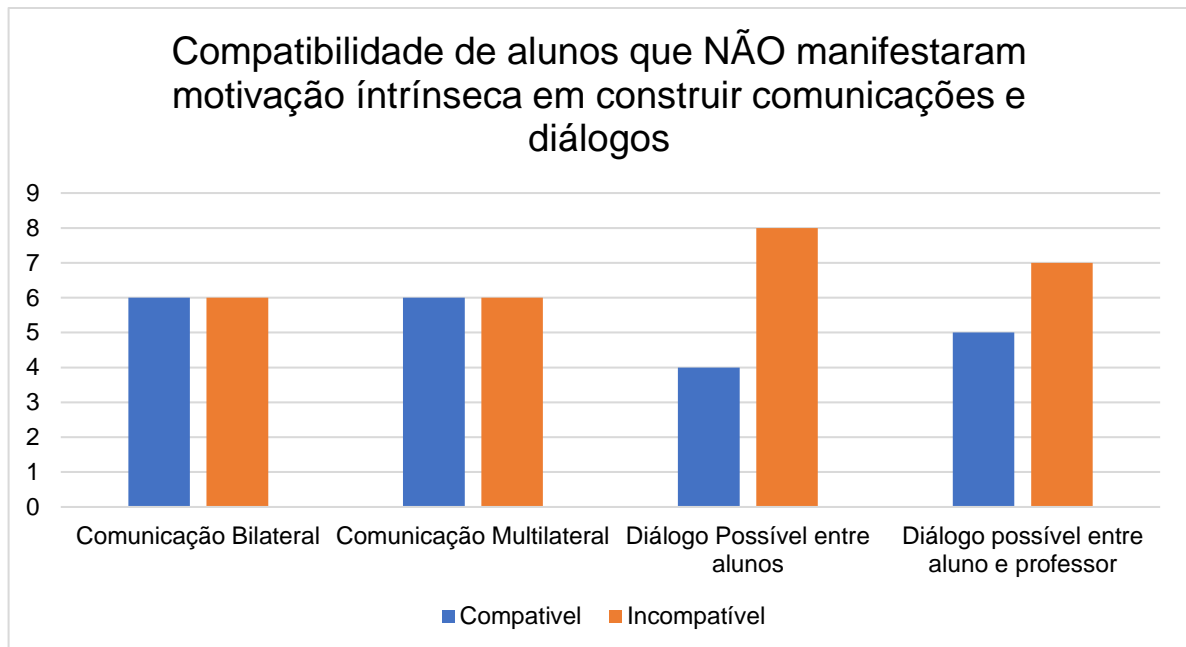
Visto que todos os resultados obtidos estão acima de 60%, pode-se perceber uma possibilidade de a motivação (especificamente a intrínseca) estar entrelaçada com as comunicações e diálogos de maior valor na sala de aula. Trato isso como uma possibilidade pelo baixo número de sujeitos de pesquisa. Contudo, estes resultados são bons indicativos para continuar a pesquisar este tema.

Verificando os alunos que não demonstraram um valor expressivo de motivação intrínseca (média do grau de concordância igual ou inferior a 3) podemos tentar constatar a coerência com a análise feita no parágrafo anterior. O número de alunos que se encaixa nesta situação é ainda mais reduzido (12 alunos).

Destes 12 alunos mostraram se compatíveis: 50,00% a terem comunicações bilaterais com os professores; 50,00% a terem comunicações multilaterais com seus colegas (e professores); 33,33% a terem diálogos (numa perspectiva freireana e/ou em um estado de cooperação) com seus colegas; e 41,67% a terem diálogos com

seus professores. Os resultados podem ser vistos de forma mais bem estruturados no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Análise de questionários sem motivação intrínseca expressiva



Fonte: Autor (2019)

Este resultado traz uma perceptível diminuição de compatibilidade dos alunos que não manifestaram motivação intrínseca. Contudo, saliento novamente que 12 alunos é um número muito baixo para se fazer uma análise estatística sem erros muito elevados.

A motivação do aluno para ir à escola mostra-se capaz de intervir nos diálogos construídos dentro de sala de aula. A primeira relação possível de se especular é a de alunos que manifestam motivação intrínseca para irem à escola são propensos a construir comunicações e diálogos de maior valor para o ensino-aprendizagem. Além disso, esses alunos podem estar mais aptos a *ser mais*, tanto pelo seu prazer intrínseco em aprender quanto pelas relações interpessoais que eles constroem, capazes de ter diálogos freireanos com seus pares e professores.

Por fim, nos parágrafos seguintes, considero pertinente retomar os objetivos de pesquisa e construir uma síntese dos resultados obtidos. Primeiramente, analisando a relação entre as interações aluno-professor e as interações aluno-aluno, podemos observar um forte indício de que a motivação intrínseca dos alunos para irem à Escola

intervém em tais interações. Os alunos que manifestam expressiva motivação intrínseca se mostram, em sua maioria, aptos a terem comunicações bilaterais e unilaterais. Estas comunicações baseadas nos esquemas de Bordenave e Pereira são as de maior valor para nós professores. Além disso, é perceptível uma relação entre a expressiva manifestação de motivação intrínseca e as categorias de: diálogo possível entre aluno-professor e diálogo possível entre aluno-aluno. Essa relação pode ser identificada no Gráfico 11; ela nos fornece indícios de que alunos que apresentam expressiva motivação intrínseca são mais propensos a terem relações de cooperação piagetiana e diálogos freireanos com seus colegas/professores.

O segundo questionário teve duas afirmativas voltadas a compreender a importância da comunicação no processo ensino-aprendizagem, sendo elas as afirmativas 3 e 12. As respostas à afirmativa 12 trouxeram a possibilidade de notar que realizar atividades em grupo é produtivo para a aprendizagem de pouco mais da metade dos alunos, o que se mostra um argumento para a importância da comunicação no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, a afirmativa 3 nos dá a noção de que a produtividade de cerca de 43% dos alunos é maior realizando atividades sozinhos. Como já dito anteriormente não considero estes dados conflitantes, pois a afirmativa 3 está relacionada com uma maior produtividade, enquanto a afirmativa 12 se refere simplesmente a ser produtivo para a aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender a motivação como um possível fator interveniente em interações de alunos com seus colegas e professores. Além disso, foi analisado o espectro de motivação dos alunos a luz da teoria da autodeterminação. Interações aluno-aluno e aluno-professor foram analisadas com embasamento teórico sobre diálogo em Paulo Freire e conceitos de coação e cooperação de Jean Piaget. O trabalho tratou-se de uma pesquisa exploratória com construção e análise de categorias de maneira descritiva.

Analisando a frequências de respostas de cada categoria, foi notado uma presença de alunos que apresentam tanto motivação intrínseca quanto aqueles que não apresentam. O grupo de alunos respondentes manifestou mais a presença do que a ausência de motivação intrínseca. Contudo, a motivação que predominou no esboço do espectro coletivo de motivação foi a de motivação extrínseca por regulação identificada. Grande parte dos alunos (47 de 55 alunos) manifestou uma quantidade significativa (média de grau de concordância com as afirmativas superior a 3) de tal motivação. A discussão feita sobre esta categoria foi sobre a necessidade de construir diálogos junto aos alunos para compreender e incentivá-los a alcançar seus objetivos. Entretanto, é importante sempre estimular os alunos a *ser mais* sem impedir que qualquer outra pessoa também possa *ser mais*.

O segundo questionário nos deu uma pequena verificação sobre os tipos de comunicação predominantes dentro da sala de aula e se os alunos se mostram aptos ou não para terem diálogos com seus pares e professores. A inconsistência com as subcategorias comunicação unilateral e bilateral é um pouco preocupante. Por outro lado, a maior parte dos alunos mostrou tendências de ter comunicações multilateral com seus colegas.

Enquanto, nas subcategorias envolvendo a viabilidade de existir diálogo, os alunos mostraram-se, em sua maioria, aptos a terem diálogos entre si numa perspectiva freireana e em um estado de cooperação piagetiana. Contudo, quando analisa a possibilidade de diálogos com os professores em algumas afirmativas, os alunos mostraram-se não aptos a terem diálogos com os mesmos por não se sentirem acolhidos. Entretanto, com exceção de uma afirmativa (de 4 totais), os alunos mostraram-se em um estado mais próximo ao de cooperação com os professores. A exceção foi a afirmativa envolvendo aceitar conceitos pois irá cair na prova, algo

compreensivo visto às pressões que envolvem a escola e o êxito na aprovação de ano. As respostas e análises feitas foram capazes de responder a primeira questão norteadora do trabalho, **como os alunos interagem em sala de aula?**

Além disso, após o estudo de referenciais teóricos, como Paulo Freire e Jean Piaget, foi possível responder à segunda questão norteadora, **é pertinente um diálogo horizontal entre aluno-aluno e aluno-professor para incentivar o processo de ensino-aprendizagem?** A ideia de diálogo apresentada por Freire (1967) é que para existir tal diálogo é essencial haver uma relação horizontal entre os interlocutores e sentimentos de esperança, fé e confiança. O conceito de cooperação de Jean Piaget está também associado a essa horizontalidade entre os interlocutores, uma relação de argumentação permeada por ética. A cooperação é o tipo de interação que otimiza a socialização e o desenvolvimento dos indivíduos (PIAGET, 1973). O diálogo de Freire e a cooperação de Piaget foram observadas como alicerce para compreender, de maneira teórica, a pertinência de ter diálogos horizontais em sala de aula.

Por fim, a terceira questão norteadora do trabalho foi **que fatores podem ser inibidores ou estimulantes para haver comunicação, que visa a aquisição do conhecimento, em sala de aula?** A resposta para uma parte do questionamento está na análise dos questionários aplicados aos alunos. A relação feita entre os dois questionários se mostrou bastante interessante, dando indícios de uma relação entre a motivação intrínseca e a tendência a ter comunicações de alto valor para nós professores (comunicação bilateral e multilateral), além de diálogos freireanos e o estado de cooperação. Os resultados mostram a viabilidade de construir instrumentos avaliando tal relação de forma mais confiável.

Para trabalhos futuros, pretendo trabalhar aperfeiçoando a análise da relação entre a motivação e o diálogo dentro de sala de aula, como, por exemplo, tentando encontrar relações entre três tipos de motivação (desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa e introjetada) com o estado de coação, a inviabilidade de ter diálogos freireanos e comunicações de menor valor para nós professores (comunicação unilateral e introversão).

Além disso, vejo a possibilidade de analisar outros possíveis fatores intervenientes para o diálogo dentro de sala de aula, como as questões socioeconômicas do aluno, as estratégias didático-pedagógicas do professor e a infraestrutura da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, J. P. Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 174-188, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/9064>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ARRIGONE, G. M.; MUTTI, C. Uso das experiências de cátedra no ensino de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 28, n. 1, p. 60-90, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2011v28n1p60>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **A Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Ministério da Educação. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BUROCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.

DE LA TAILLE, Y.; DE OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus editorial, 1992.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour**. New York: Springer, 1985.

DICIONÁRIO Online de Português. **Comunidade**, jun. 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comunidade/>. Acesso em: 16 maio 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In*: In: BUROCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37-57.

_____. A motivação de estudantes do ensino fundamental: elaboração de um instrumento de avaliação. *In*: 7º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2007, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba, 2007, p. 1-8.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MICHAELSEN, L.; SWEET, M. The essential elements of team-based learning. **New directions for teaching and learning**, n. 116, p. 7-27, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tl.330>. Acesso em: 10 dez. 2019

MAZUR, E. **Peer instruction**: A user's manual. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

OLIVEIRA, A. R. Oprimido/Opressor. *In*: RENDIN, E; STRECK, Danilo R; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 294-295.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

RENDIN, E; STRECK, D. R; ZITKOSKI, J. J. (org.). Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. *In*: RENDIN, E; STRECK, Danilo R; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A; DE OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Revista Quadrimestral da Área de Psicologia da Universidade São Francisco**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.** New York: Guilford Publications, 2017.

SILVA, P. P. K. L.; BARLETTE, V. E; SALAZART, A. C. W. A motivação do aluno e o conceito de ser mais: um estudo preliminar no âmbito do programa residência pedagógica. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE FÍSICA*, 8., 2019, Porto Alegre. No prelo.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidad.** Traducción de Genís Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 1998.

APÊNDICE A – Questionário 2: Interações sociais

Questionário

Prezado estudante,

Gostaríamos de entender como é sua participação em sala de aula. Para isso, solicitamos sua colaboração, marcando com um “X” a alternativa que melhor representa o seu grau de concordância com as afirmativas abaixo.

Pedimos para não deixar nenhuma afirmativa sem resposta (em branco) e nem responder mais de uma vez a mesma alternativa.

Considere os seus professores num contexto geral.

A sua participação é muito importante para nós.

Muito obrigado!

Pedro P. K. Leal da Silva

Escola:		
Data:		
Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não informar		
Turma:	Idade:	Nº da chamada:

Item	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1) Tenho costume de fazer perguntas para meu professor sobre o conteúdo.					
2) Não gosto de colaborar com os colegas nas atividades de aula.					
3) Sou mais produtivo fazendo atividades sozinho.					
4) Prefiro apenas escutar as aulas e não ser questionado					
5) Me sinto acolhido por meus professores.					
6) Me sinto acolhido por meus colegas.					
7) Me sinto inferior aos meus colegas, não tento dar meu ponto de vista a eles.					
8) Aceito o que meus professores falam, pois vai cair na prova.					
9) Considero a maioria das coisas que meus professores falam como verdades, pois o professor é o que sabe das coisas.					
10) Não costumo questionar meu professor sobre o conteúdo.					
11) Gosto de ajudar meus colegas com as atividades de aula.					
12) Resolver exercícios em grupo é produtivo para a minha aprendizagem					
13) Gosto quando tenho a oportunidade de questionar o professor ou responder suas perguntas.					
14) Meus professores me deixam desconfortável.					
15) Meus colegas me deixam desconfortável.					
16) Consigo argumentar com meus colegas.					
17) Meus professores tentam me ensinar conteúdos com argumentos convincentes.					
18) Caso eu duvide de algum argumento do professor, faço perguntas para ele.					

APÊNDICE B – Termo de anuência da escola

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmas. Sras.

Profa. _____

Profa. _____

Escola _____

Endereço: _____

Prezados Senhores,

Eu, Pedro Peuckert Kamphorst Leal da Silva, licenciando em Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), solicito autorização institucional para desenvolvimento de minha pesquisa acadêmica “EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: BUSCANDO ENTENDER FATORES INTERVENIENTES E INFLUÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM”, a ser realizada no período de setembro a dezembro de 2019 com as turmas de primeiro ano do Ensino Médio, especificamente a turma ___ e ___, desta Instituição.

A pesquisa é vinculada ao componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Física da UNIPAMPA e é orientada pela Profa. Vania Elisabeth Barlette docente da UNIPAMPA, Campus Bagé cujo o endereço de e-mail é vania.barlette@unipampa.edu.br. Esta pesquisa tem como objetivo geral estudar referenciais teóricos que abordam os conceitos de diálogo, comunicação, interação social e ensino-aprendizagem, tentando compreender a relação entre tais conceitos, cuja finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de ciências na educação de nível médio. Para a pesquisa, serão utilizados questionários como instrumentos de coleta de dados. Os estudantes serão convidados oralmente por mim para participar da pesquisa. Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo. Saliento, ainda, que tais dados serão utilizados tão somente para fins acadêmicos e que as publicações resultantes manterão em sigilo o nome desta Instituição e de seus participantes. Afirmo que não

haverá qualquer implicação negativa aos participantes que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Na certeza de contar com a colaboração e empenho desta Diretoria e da Supervisão Pedagógica, agradeço antecipadamente a atenção, ficando a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Bagé, 03 de setembro de 2019

Pedro Peuckert Kamphorst Leal da silva
Responsável pela Pesquisa

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

Prof.

Prof.

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na função de diretora da _____, autorizo a realização da pesquisa “EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: BUSCANDO ENTENDER FATORES INTERVENIENTES E INFLUÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM” a ser conduzida pelo licenciando em Física Pedro Peuckert Kamphorst Leal da Silva, atualmente residente do Programa Residente Pedagógica nesta Instituição sob supervisão da Profa. _____, entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2019.

Bagé, 03 de setembro de 2019

 Profa.

Escola

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na função de supervisora pedagógica da _____, autorizo a realização da pesquisa “EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: BUSCANDO ENTENDER FATORES INTERVENIENTES E INFLUÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM” a ser conduzida pelo licenciando em Física Pedro Peuckert Kamphorst Leal da Silva, atualmente residente do Programa Residente Pedagógica nesta Instituição sob supervisão da Profa. _____, entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2019.

Bagé, 03 de setembro de 2019

 Profa.

Escola

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, Pedro Peuckert Kamphorst Leal da Silva, licenciando em Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé) e atualmente desenvolvendo atividades do programa Residência Pedagógica na Escola _____ no componente curricular Física, na turma de 1º ano do Ensino Médio sob supervisão da Profa. _____, estou enviando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para solicitar sua autorização no que se refere à participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa acadêmica que realizo chamada “EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: BUSCANDO ENTENDER FATORES INTERVENIENTES E INFLUÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM”.

Este estudo tem orientação da Profa. Vania Elisabeth Barlette, docente da UNIPAMPA, Campus Bagé, no âmbito do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Física da UNIPAMPA. Esta pesquisa tem como objetivo geral estudar referenciais teóricos que abordam os conceitos de diálogo, comunicação, interação social e ensino-aprendizagem, tentando compreender a relação entre tais conceitos, cuja finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de ciências na educação de nível médio. O estudo se realizará entre os meses de setembro a dezembro de 2019, e conta com a participação voluntária dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

A participação dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola é de grande importância nesta investigação, pois os mesmos desenvolvem a disciplina de Física nesta Instituição. Em vista disso, solicito sua autorização para utilizar as respostas de dois questionários anônimos e gravações de aulas para construir transcrições escritas, análises e divulgação em relatórios de pesquisa, livros, artigos em periódicos e/ou eventos acadêmicos e/ou científicos.

Gostaria de ressaltar que a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa é voluntária, podendo encerrar-se no momento em que ele(a) assim o desejar e que a desistência por parte dele(a) não incorrerá em nenhum tipo de prejuízo para ele(a). Ressalta-se, também, que esta pesquisa não é remunerada, e portanto, não caberá nenhum tipo de remuneração ao seu filho(a) em razão desta pesquisa. Como é usual em pesquisas deste tipo, o nome da Instituição e das pessoas colaboradoras serão mantidos em total sigilo, ou seja, não serão mencionados nomes em relatórios ou artigos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico e/ou científico que possam vir a ser publicados. Cabe-lhe, também, o direito de fazer perguntas sobre a pesquisa e de conhecer os resultados dela.

Contando com sua anuência, agradeço sua autorização.

Bagé, 02 de setembro de 2019

Pedro Peuckert Kamphorst Leal da Silva
Licenciando do Curso de Física – UNIPAMPA/Campus Bagé

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Autorizo a aplicação e a transcrição escrita de questionários e a gravação de aulas para a transcrição da mesma com o(a) estudante _____ para análise e divulgação em relatórios de pesquisa, livros, artigos em periódicos e/ou eventos acadêmicos e/ou científicos, a qual tem por objetivo geral estudar referenciais teóricos que abordam os conceitos de diálogo, comunicação, interação social e ensino-aprendizagem, tentando compreender a relação entre tais conceitos, cuja finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de ciências na educação de nível médio. O questionário será aplicado pelo licenciando em Física Pedro Peuckert Kamphorst Leal da Silva.

Assinatura do(a) Responsável: _____

Data: _____

Instituição onde se realizará a pesquisa: _____

ANEXO A – Questionário Motivação para Aprender

Referência: GUIMARÃES, E. E. R. A motivação de estudantes do ensino fundamental: elaboração de um instrumento de avaliação. *In: 7º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2007, Curitiba. Anais [...], Curitiba, 2007, p. 1-8.*

Questionário

Prezado estudante,

Leia com atenção as instruções abaixo antes de responder o questionário.

Instruções:

- 1) Utilize caneta preta ou azul para preencher o questionário.
- 2) Não coloque seu nome ou qualquer tipo de identificação no questionário.
- 3) Não deixe de marcar, ou preencher, todas as identificações de data, sexo, idade e turma.
- 4) Selecione as alternativas das questões com sinceridade, marcando como um X.
- 5) Não marque mais de uma alternativa para a mesma questão.

Obrigado pela sua participação!

Pedro Peuckert Kamphorst Leal da Silva

Escola:
Data:
Sexo: () Masculino () Feminino () Prefiro não informar
Idade:
Turma:

Por que venho à escola?

Usando os quadrinhos abaixo, indique, por favor, o quanto cada frase corresponde com uma das razões porque você vem à escola.

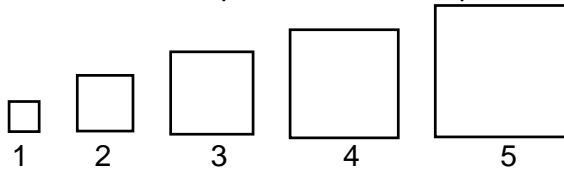
Marque apenas uma resposta para cada questão.

Veja os exemplos abaixo:

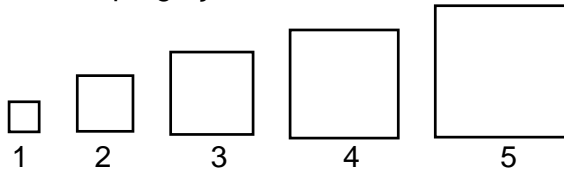
Por que você vai ao cinema?					
1. Eu vou ao cinema porque é divertido					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	
2. Eu vou ao cinema para comer pipoca					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	

Por que venho à escola?

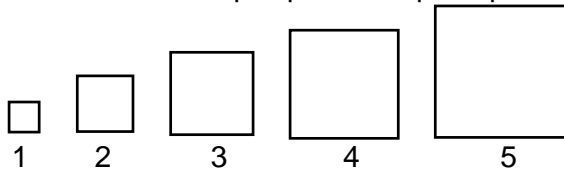
1. Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola.



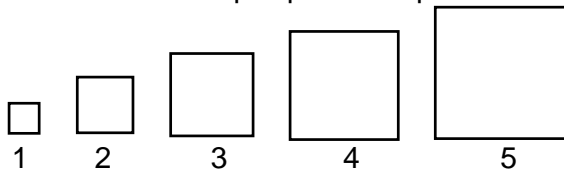
2. Tenho preguiça de ir à escola.



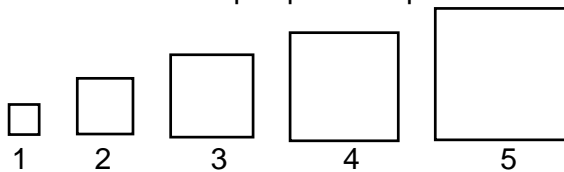
3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.



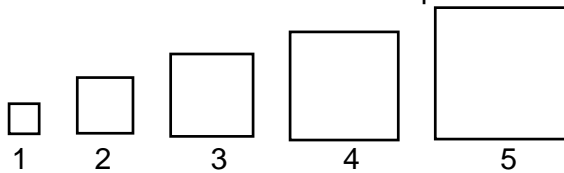
4. Venho à escola porque meus pais mandam.



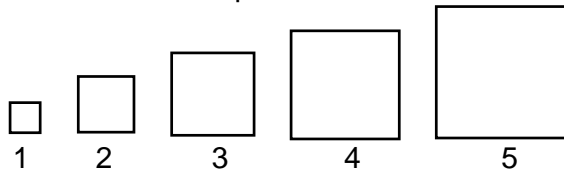
5. Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.



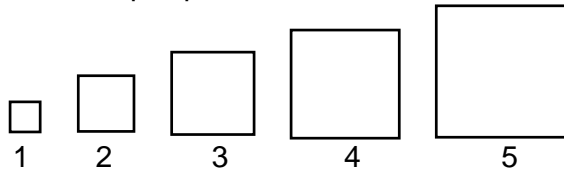
6. Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.



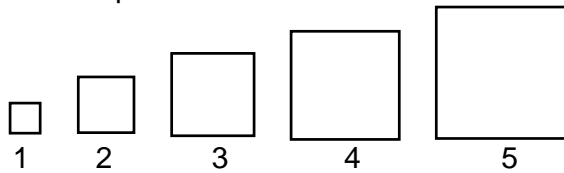
7. Venho à escola para não ficar em casa.



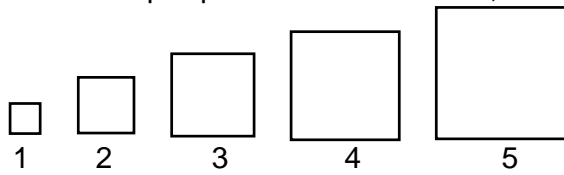
8. Não sei porque venho, eu acho a escola chata.



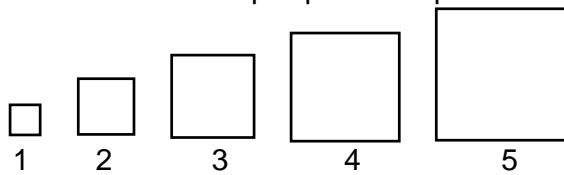
9. Venho para não me chamarem de burro.



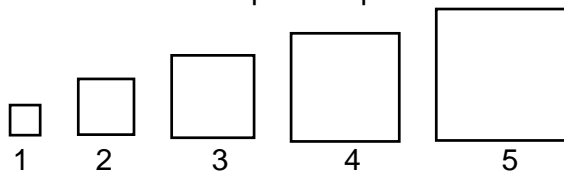
10. Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.



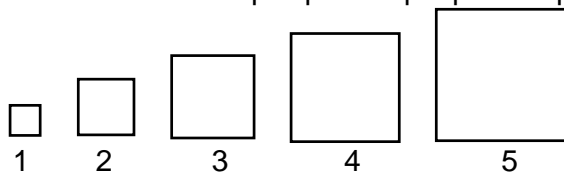
11. Venho à escola porque meus pais ficam alegres.



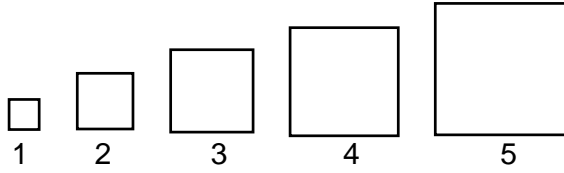
12. Venho à escola para responder à chamada.



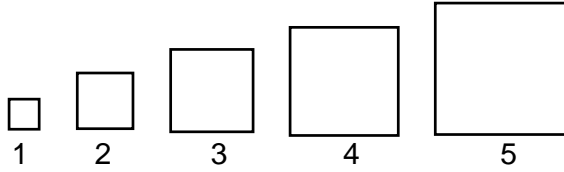
13. Venho à escola porque é aqui que se aprende.



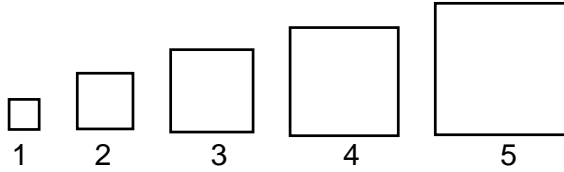
14. Venho à escola para não receber faltas.



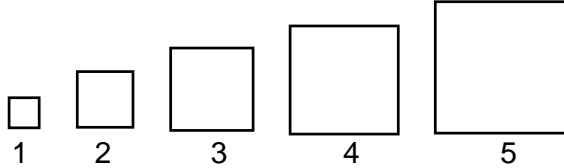
16. Venho porque eu gosto de vir à escola.



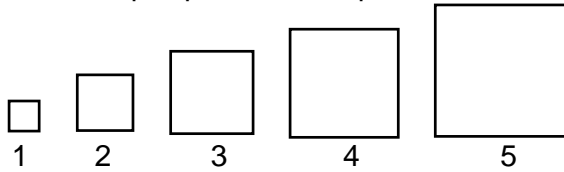
17. Venho à escola para aprender.



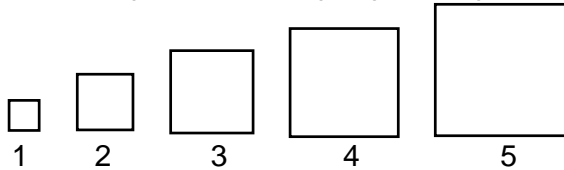
18. Não tenho vontade de vir à escola.



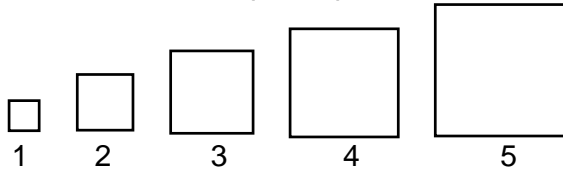
20. Venho porque fico feliz quando estou na escola.



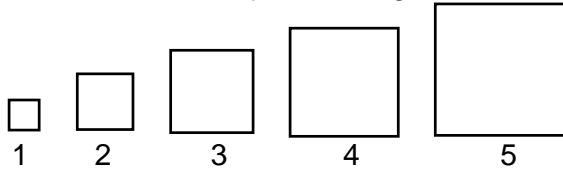
21. Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.



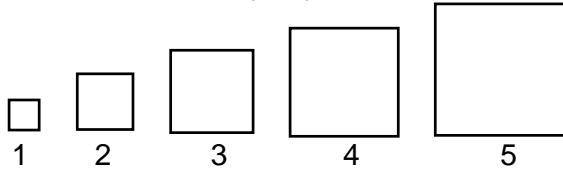
23. Venho à escola para aprender mais.



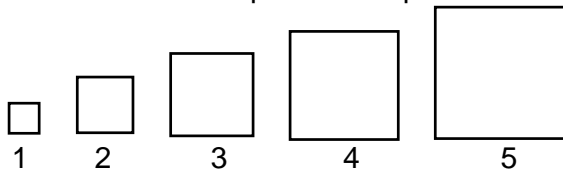
24. Venho à escola para ser alguém na vida.



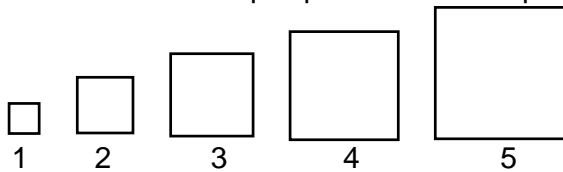
25. Venho à escola porque me sinto bem aqui.



26. Venho à escola para não reprovar.



27. Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.



29. Venho à escola porque acho legal aprender.

