

**ESE**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

Ana Sofia Coelho da Silva

**A motivação para a aprendizagem  
em Educação Visual**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO VISUAL E  
TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO

julho 2014

Ana Sofia Coelho da Silva

## **A motivação para a aprendizagem em Educação Visual**

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM ENSINO DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA NO  
ENSINO BÁSICO



Orientação

*Dra. Susana Nogueira*

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO VISUAL E  
TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO

Julho 20**14**

## **AGRADECIMENTOS E DEDICATÓRIAS**

À Professora Susana Nogueira, pela paciência na orientação e incentivo, que tornaram possível a construção deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado, que foram tão importantes na minha vida académica e no desenvolvimento deste Projeto.

Ao meu Pai, pela disponibilidade, que sempre demonstrou ao longo deste percurso académico.

E o que dizer a ti, Mãe? Obrigada pelo carinho e principalmente pela força. Valeu a pena todo o investimento, todas as renúncias. Hoje colho os frutos do meu/nosso empenho!

À Santa Rita e à Nossa Senhora, o que seria de mim sem a fé que tenho em Vós!



## RESUMO

Foi implementado um trabalho de investigação, com o intuito de se encontrarem estratégias de motivação para a aprendizagem em Educação Visual, numa turma do 7º ano de escolaridade.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram testadas várias estratégias de motivação dos alunos, e neste trabalho são apresentadas as que melhor resultaram.

A aferição dos resultados das estratégias implementadas, foi realizada através de instrumentos de registo e análise dos dados, criados para o efeito.

A observação participante de acordo com a investigação/ação, permitiu que da observação e reflexão da prática pedagógica e de acordo com os resultados obtidos com as estratégias implementadas, fossem reforçadas as estratégias que se mostraram eficazes no que concerne à maior motivação dos alunos, fossem modificadas as estratégias que não resultaram no efeito esperado e fossem implementadas novas estratégias com vista à maior motivação dos alunos, na sua aprendizagem nas aulas de Educação Visual.

Deste trabalho pode concluir-se, que existe um conjunto de estratégias que podem ser mobilizadas pelos professores de Educação Visual, nas suas aulas, com o objetivo de motivar e implicar os alunos na construção ativa da sua aprendizagem.

As estratégias apresentadas ao longo do desenvolvimento do trabalho, não devem ser encaradas como receitas de motivação, pois elas foram pensadas para serem aplicadas a uma turma em específico. Devem por isso, ser encaradas como matéria a ser trabalhada e adaptada ao contexto em que forem implementadas.

Palavras-chave: Motivação intrínseca, cunho pessoal, investigação, estratégias.

## **ABSTRACT**

A research work was implemented, in order to find motivation strategies for learning in Visual Education, in a class of 7th grade.

During the development of this work, several strategies for motivating students were tested, and in this work are presented the ones that had the best result.

The gauging of the results of strategies implemented was performed by recording instruments and data analysis, created for this purpose.

Participant observation according to the research/action, allowed the observation and reflection of teaching practice and according to the results obtained with the strategies implemented, were reinforced strategies that have proven effective with regard to higher student motivation, were modified strategies that did not result in the expected effect and new strategies were implemented for the greater student motivation in their learning in the classroom Visual Education.

From this work it can be concluded, that there is a set of strategies that can be mobilized by teachers of visual education, in their classrooms, with the purpose of motivating and involving students in active construction of their learning.

The strategies presented throughout the development of the work, should not be regarded as income of motivation, because they were thought to be applied to a specific class. Must therefore be regarded as a matter to be worked and adapted to the context in which they are implemented.

**Keywords:** Intrinsic motivation, personal touch, research, strategies.

# ÍNDICE

Agradecimentos e Dedicatórias	1
Resumo	5
Abstract	6
Índice	7
Lista de abreviaturas	9
1. Introdução	11
2. Contextualização	13
3. Pertinência do estudo	21
4. Enquadramento teórico	25
5. Metodologia e métodos	28
6. Desenvolvimento/Análise e Tratamento de dados	29
7. Perspetivas de trabalho futuro	44
8. Conclusão	47
9. Referências Bibliográficas	49
Anexos	51
Anexo 1 - Planificação geral da Unidade de Trabalho	52
Anexo2 – Ficha de avaliação das atividades	54



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual;  
APEVT - Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica;  
CEI – Currículo Específico Individual;  
EB – Escola Básica;  
ET – Educação Tecnológica;  
EV – Educação Visual;  
NEE – Necessidades Educativas Especiais;  
PAA – Plano Anual de Atividades;  
PAT – Plano de Atividades da Turma;  
PE – Projeto Educativo;  
PEA – Perturbação do Espectro Autista;  
PEI – Programa Educativo Individual;  
PES – Prática Educativa Supervisionada.



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho centra-se na questão da desmotivação de alguns alunos em relação à aprendizagem em Educação Visual.

O tema surgiu da dificuldade em gerir a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem numa aula de Educação Visual. Este assunto foi dissecado e dele destaca-se a motivação para a aprendizagem, como elemento de especial relevo, que condiciona a gestão eficaz da sala de aula.

Com o intuito de motivar alunos do terceiro ciclo da turma em que estagiei, no âmbito de PES III, foi implementado um conjunto de estratégias, que tinha como finalidade o maior envolvimento dos alunos na sua aprendizagem.

Da implementação dessas estratégias, foram analisados os resultados e retiradas as palavras-chave, que “guiam” o desenvolvimento deste estudo.

Relativamente à estrutura desta investigação, ela inicia-se com a *contextualização*, onde se especifica o percurso realizado, no que concerne às práticas educativas supervisionadas, nomeadamente onde se refere quais as instituições de ensino em que estes se desenvolveram, assim como o que motivou a realização deste Mestrado.

Segue-se a *pertinência do estudo* e o seu *enquadramento teórico*, onde é referido o problema em estudo, o seu enquadramento, a sua importância para mim enquanto futura profissional, assim como a importância para a sociedade em geral. Na *metodologia e métodos*, é feita referência às metodologias e métodos usados para a realização do estudo.

No *desenvolvimento* e na *análise e discussão de dados*, é realizada uma articulação entre a teoria que fundamentou este estudo e a minha prática educativa. A *análise e discussão dos dados* é realizada a partir dos elementos recolhidos ao longo das práticas educativas supervisionadas, tendo sido a partir desta análise, possível encontrar estratégias para a motivação dos alunos para a aprendizagem.

Relativamente às perspetivas de trabalho futuro, são abordados os próximos desenvolvimentos que a resolução da questão estudada possibilita. Na conclusão é referida a aprendizagem que este estudo proporcionou.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO

O que me motivou a realizar este Mestrado foi o facto de pretender lecionar as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Atendendo a que a licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas não me dá habilitação profissional para lecionar estas disciplinas do âmbito da educação formal, inscrevi-me no Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica, para obter essa qualificação profissional.

Durante este Mestrado, tive a oportunidade de frequentar unidades curriculares da área da educação artística, onde o conhecimento pedagógico e científico, aliado à experiência dos seus docentes, me garantiram um processo de formação de qualidade, permitindo-me iniciar um pensamento sobre educação artística, necessário para fundamentar o meu percurso profissional.

Este ciclo de estudos também me possibilitou a realização de Práticas Educativas Supervisionadas, que direta ou indiretamente refletem as aprendizagens resultantes das unidades curriculares deste Mestrado. Passo agora a fazer uma breve apresentação dessas Práticas Educativas, na medida em que foram simultaneamente condicionadoras e laboratório do tema em estudo.

*A Prática Educativa Supervisionada I* decorreu no ano letivo de 2012/2013, na Escola Básica (EB) do Cedro, em Mafamude, no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Esta escola, concluída em 1961, foi concebida pelo arquiteto Fernando Távora e é objeto de estudo pelos estudantes de arquitetura, sendo reconhecida como património cultural. No final do mês de abril de 2004, o Instituto Português do Património Arquitetónico (IPPAR) determinou a abertura do processo de classificação desta escola como património histórico.

A EB1 do Cedro faz parte do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis, que reúne um conjunto de seis estabelecimentos de educação e ensino.

A EB1 do Cedro tem 350 alunos, com um ambiente escolar familiar, onde os professores conhecem os pais da maior parte dos alunos, assim como os auxi-

liares de ação educativa que lá exercem funções. Essa mais-valia não se chegou a verificar no meu caso, pois só ia à escola uma vez por semana, não tendo sido possível que me vissem como parte integrante dessa grande família.

A turma com a qual estagiei tinha dezassete alunos, matriculados no 3º ano e ainda 2 alunos com NEE, matriculados no 4º ano, mas a adquirir competências do 3º ano. Estes dois alunos usufruíam de adequações curriculares e na avaliação, definidas no seu programa educativo individual (PEI). Ambos eram trabalhadores, atentos e esforçados. Um deles estava a ser acompanhado no Centro de Paralisia Cerebral do Porto, devido à sua problemática. Na minha prática educativa, estes dois alunos tiveram uma atenção especial, tendo necessitado de um maior apoio da minha parte.

Um dos alunos manifestava uma reduzida motricidade fina, o que o condicionou nos exercícios de recorte e no desenho.

O outro aluno tinha um ritmo de trabalho mais lento em relação aos seus pares, o que também foi colmatado com mais apoio da minha parte, nomeadamente dando-lhe feedback positivo sobre o desenvolvimento do seu trabalho e encorajando-o sempre na concretização/conclusão das suas atividades.

A minha prática educativa nesta escola realizou-se na sala de aula e na biblioteca escolar, cujo espaço funciona como local de leitura, consulta de livros, entre outras atividades. Neste espaço dinamizei, durante o intervalo do almoço dos alunos, alguns momentos para a realização de ilustrações de contos infantis (projeto distinto da lecionação). Nestas sessões, eu efetuava a leitura de histórias aos alunos e, seguidamente, dava a cada aluno um pequeno excerto da história para que o ilustrasse; no final, os alunos percecionavam a história completa, interpretada segundo diferentes linguagens plásticas, de acordo com os trabalhos dos diferentes participantes.

A cantina, que fornece diariamente uma média de 180 almoços, também foi um espaço usado no meu estágio para exposição dos trabalhos dos alunos, uma vez que neste local se realizou a festa de final de ano, que trouxe à escola os encar-

regados de educação, possibilitando o visionamento dos trabalhos dos seus educandos.

A turma onde realizei o estágio era bastante homogênea, quer ao nível dos conhecimentos, quer no ritmo de trabalho.

O trabalho que realizei com essa turma teve a duração de aproximadamente três meses. Dava aulas de quinze em quinze dias, embora estivesse na escola todas as semanas, pois ia assistir à aula do meu colega de estágio.

O trabalho esteve relacionado com a *redescoberta das texturas e sua exploração plástica*. Redescoberta, porque os alunos já conhecem as texturas, vivem e convivem com elas. Pretendi que os alunos as sentissem e identificassem as suas propriedades, redescobrando-as através dos sentidos. Esta Unidade de Trabalho surgiu, da minha interpretação do currículo de Expressão e Educação Plástica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, como promotor da manipulação e experiência com diferentes materiais, com a exploração livre e descoberta sensorial.

Esta Unidade de Trabalho foi dividida em cinco aulas. Os alunos tiveram a oportunidade de realizar colagens com diferentes texturas, recolher texturas através da técnica de *frottage*, explorando as saliências e rugosidades de diferentes superfícies, imprimir objetos em pasta de modelar, carimbar diferentes materiais (naturais e artificiais), imprimindo as suas superfícies e puderam ainda construir um objeto com materiais texturados.

Os alunos gostaram das primeiras experiências, contudo, com a continuidade da Unidade de Trabalho, penso que dei pouca atenção à motivação contínua dos alunos o que, aliado à minha inexperiência em relacionar-me com jovens desta faixa etária, à minha postura pouco assertiva no que se refere às regras de comportamento e à minha dificuldade na gestão da sala de aula, resultou num esmorecimento do seu interesse pelas atividades propostas. Estas dificuldades foram trabalhadas nas práticas pedagógicas supervisionadas que se seguiram.

Para cumprir com os objetivos a que me propus, procurei que através da realização de atividades diversificadas, os alunos redescobrissem as superfícies, tocando-lhes de olhos fechados para que pudessem sentir melhor a sua textura. Levei para a sala de aula elementos com diferentes superfícies e os alunos também puderam palpar as superfícies existentes na sala de aula. Durante esse tempo, todos foram empenhados e efetuaram sempre as atividades propostas. Mesmo os alunos com NEE conseguiram realizar as atividades propostas, não havendo necessidade de efetuar adaptações.

Penso que a minha função nesse contexto do 1º ciclo, foi a de coadjuvar a professora titular, com a minha especialização na área do ensino das artes, não menosprezando o conhecimento técnico, conceptual e metodológico que tenho.

*A Prática Educativa Supervisionada II* foi realizada na Escola EB 2/3 Sophia de Mello Breyner, do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner, na Freguesia de Arcozelo, em Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto. Esta escola fica situada na orla marítima. O Agrupamento foi homologado em 30 de Abril de 2002 sendo constituído por catorze escolas.

O Agrupamento foi batizado com o nome de Sophia de Mello Breyner (1919-2004), escritora e personalidade de renome e de reconhecido valor, ligada ao universo da Literatura Infantil e com grande parte da sua vida associada à Granja, uma das zonas de influência da escola.

Antes de iniciar a minha prática educativa, foi fundamental a análise dos documentos orientadores do Ministério: Programa de Educação Visual e Tecnológica e Metas Curriculares das novas disciplinas – Educação Visual e Educação Tecnológica, pois estes seriam documentos estruturantes da minha prática. Da análise destes documentos, retirei as seguintes conclusões:

- A ausência de uma linha condutora em torno destes dois documentos (corroborado pela APECV, no Estudo sobre a implementação da metas curriculares de EV e ET, 1º Relatório Trimestral)<sup>1</sup>;
- O desajuste das Metas, relativamente ao programa de EV, levando a que o professor queira atingir metas sem se preocupar em desenvolver, por exemplo, a criatividade dos alunos (APEVT);
- As metas, embora aparentemente facilitadoras da planificação do trabalho a executar pelos professores, não são muito adequadas ao tipo de metodologia das atividades de ensino-aprendizagem propostas no programa em vigor, levando a uma uniformização do trabalho planificado entre os vários professores que lecionam as duas disciplinas;
- A perceção dos professores é de que as metas facilitam a avaliação, tornando-a mais objetiva, pois quanto mais concreto e definido for o objetivo a atingir, mais fácil se torna a sua avaliação, perdendo-se a riqueza da multiplicidade de respostas – a uniformidade alarga-se e a individualidade (difícil de avaliar) dilui-se;
- Por vezes as metas curriculares estão desadequadas relativamente à faixa etária, pois há uma exigência técnica exagerada, em detrimento da abordagem mais experimental, o que implicitamente poderá refletir opções metodológicas e políticas<sup>2</sup> (corroborado pelo Parecer e recomendações da APEVT, sobre a proposta de Metas Curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica, 2º e 3º Ciclos).

Após esta primeira análise, debrucei-me sobre *os Documentos Orientadores da Escola e Conselho de Turma*, a saber: Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA), Plano das Atividades da Turma (PAT) e Currículos Específicos Individuais (CEIs) de dois alunos com NEE.

---

<sup>1</sup> [http://www.apecv.pt/pareceres/Primeiro\\_relatorio\\_trimestral\\_Metas\\_curriculares\\_EV\\_ET\\_EstudoAPECV.pdf](http://www.apecv.pt/pareceres/Primeiro_relatorio_trimestral_Metas_curriculares_EV_ET_EstudoAPECV.pdf)

<sup>2</sup> <http://apevt.files.wordpress.com/2012/07/parecer-final-metas-curriculares-ev-e-et-apevt.pdf>

Todas as atividades previamente definidas para as disciplinas de EV e de ET, que constavam no PAA, foram realizadas na calendarização prevista, tendo os objetivos propostos sido todos atingidos durante as minhas aulas.

Relativamente aos CEIs, tive de analisá-los e em conjunto com a minha Professora Cooperante, fui propondo atividades adaptadas às necessidades dos alunos com NEE, cumprindo o delineado para esses alunos, no que diz respeito aos descritores, objetivos e atividades.

Relativamente à caracterização da minha turma de estágio, era uma turma do 5º ano de escolaridade, com 20 alunos, dois dos quais com necessidades educativas especiais (NEE), tendo um deles perturbação do espectro autista (PEA) e o outro défice cognitivo; estas circunstâncias originaram a diminuição dos alunos da turma.

A turma era constituída por estudantes com expectativas futuras de prosseguimento de estudos, pois 55% dos alunos (11) manifestaram vontade de frequentar o ensino superior; 35% dos alunos (7) pretendem terminar o 12º ano e os restantes 10% (2 alunos) afirmam não saber.

Inicialmente tive muitas dificuldades em ser assertiva com os alunos. A forma como me dirigia à turma e a minha projeção de voz, a minha postura na sala eram questões que eu tinha de trabalhar. Ao longo do estágio fui melhorando esses aspetos.

Quem me ajudou a ultrapassar essas dificuldades foram a minha Professora Cooperante e as Professoras Orientadoras, que me foram alertando, para que pudesse minorar esse défice, dando-me feedback sobre o que estava a fazer menos bem. Algo que também me ajudou na gestão da sala de aula foram as segundas propostas de trabalho que lancei. Ambas poderiam ser trabalhadas com o cunho pessoal do aluno, o que me parece ser um aspeto importante no que se refere ao aumento da sua motivação. No trabalho da construção de um barco, a motivação dos alunos resultou dos recursos e estratégias que

utilizei, ao lançar a proposta. Segundo Barros (2005)<sup>3</sup>, a motivação contribui com cerca de 35 % para o rendimento escolar e, segundo Pessanha et al cit. Good e Brophy (1990)<sup>4</sup>, a motivação é usada para explicar a iniciação, direção e persistência do comportamento orientado para um objetivo.

Inicialmente, apresentei aos alunos um vídeo que mostrava duas crianças da mesma faixa etária a construir um barco muito simples. Na sala de aula, os alunos também tiveram a possibilidade de experimentar a capacidade de flutuação de alguns materiais trazidos de casa, testando-os num recipiente com água. Alguns alunos trouxeram bonecos para colocar dentro do barco e todos personalizaram e construíram uma bandeira, de acordo com o tema escolhido por cada um e seguindo o esboço realizado. Aproveitei esta oportunidade, uma vez que além da escola ficar perto da orla marítima, havia alunos na turma, com familiares ligados à faina piscatória, o que os deixou ainda mais motivados, porque puderam construir os barcos com os quais estavam muito familiarizados.

A Prática Educativa Supervisionada III foi realizada na Escola EB 2/3 da Madalena, pertencente ao Agrupamento de escolas com o mesmo nome.

Este Agrupamento situa-se na freguesia da Madalena, no concelho de Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto.

A turma de estágio era do sétimo ano de escolaridade e era constituída por dezoito elementos, oito rapazes e dez raparigas, cuja média de idade era doze anos. Relativamente ao comportamento, alguns alunos manifestavam interações e atitudes inadequadas, nomeadamente por serem faladores e distraídos, durante algumas atividades.

No que concerne ao aproveitamento global da turma, este foi considerado bom, tendo todos os alunos transitado para o oitavo ano de escolaridade,

---

<sup>3</sup> Psicologia da Educação, p. 172

<sup>4</sup> Idem

além de dois deles terem reunido as condições necessárias para integrar o quadro de honra.

No entanto, nesta turma existiam alguns alunos que se mostraram desmotivados/desinteressados pela aprendizagem em praticamente todas as aulas.

Alguns dos indícios que me levaram a referir que nesta turma alguns alunos estavam desinteressados na aprendizagem foram:

- A passividade com que enfrentavam as atividades propostas;
- O esforço mínimo que despendiam para as realizar;
- O facto de não insistirem na sua realização, referindo que “não conseguiam ou não tinham jeito”;
- O facto de não tentarem, desistindo facilmente quando enfrentavam desafios.

### 3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A escola deverá ser um Lugar *proprium*, ou seja um espaço que contem uma atmosfera não hostil e um ambiente físico e humano capaz de despertar o processo de desenvolvimento das capacidades/potencialidades latentes em cada indivíduo, favorecendo-lhe a realização pessoal. Neste sentido, a escola deve ser vista como lugar de amizade e aprendizagem. (CARNEIRO; Alberto et al, 1983).

O desejo e a vontade de aprender são com certeza os mais importantes pilares da aprendizagem e do desenvolvimento humano.<sup>5</sup>

A motivação, para além de produzir melhor aprendizagem e desempenho, produz mais autoconfiança e maior satisfação no trabalho.

Tendo estas premissas em consideração, entendo que a motivação deverá ser valorizada nos contextos escolares como meio, mas também como fim em si mesma. Uma forma de conseguir uma aprendizagem efetiva, prende-se com o facto de os alunos estarem implicados nas atividades e motivados para a sua realização.

Os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como, tomar iniciativas, enfrentar desafios ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Expressam também sentimentos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos (Skinner & Belmont, 1993)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> SIMÃO, Ana Margarida, et al. (2005) pp. 193-231.

<sup>6</sup> Cit. Ana Margarida Simão, et al. 2005

Se os alunos estiverem motivados para a aprendizagem, a tarefa da gestão da sala de aula, torna-se mais consistente, pois através de estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas podemos conseguir ter os alunos interessados pelas propostas de trabalho.

Neste sentido, pretendo focar a atenção sobre a motivação para a aprendizagem da Educação Visual, pois percebi ao longo das práticas educativas, que esta era uma premissa de grande relevo, fator fulcral para a realização de aprendizagens significativas.

Os alunos desmotivados revelam pensamentos e comportamentos globalmente negativos. De um modo geral, tendem a ser passivos, a não se esforçar, evitam desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes e mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou mesmo irritados. Colocam-se assim à margem das oportunidades de aprendizagem ou mesmo contra os seus agentes educativos.

A preocupação que estes alunos originaram em mim, enquanto professora reflexiva, fez com que investigasse sobre esta temática. Sabendo que todos os alunos são únicos e contém especificidades, o meu interesse por cativar os mais afastados, os mais desinteressados pelo universo escolar, tornou-se uma questão que pretendi dissecar. Acredito que existem estratégias de apelar, de fazer acordar/despertar os interesses únicos e pessoais dos alunos e de os “trazer” para a sala de aula, sendo por isso fundamental que a escola e os professores criem um ambiente de aprendizagem motivador.

A organização e as dinâmicas impressas à sala de aula podem ter uma forte influência sobre a motivação dos alunos, embora os efeitos do contexto sobre a motivação dos alunos não sejam diretos. Os contextos agem de forma indireta sobre a motivação, evocando certas cognições e afetos nos alunos, tais como as expectativas de sucesso, a autoeficácia e a satisfação que, por sua vez, afetam o comportamento do aluno. São estas cognições e afetos que agem como mediadores entre as circunstâncias concretas e o comportamento do sujeito, determinando-o. Para além dos fatores externos, influenciadores indiretos do comportamento humano, o fator “professor atento e

preocupado”, que ouve o aluno e o apoia no seu processo de aprendizagem, dando-lhe as ferramentas essenciais para que posteriormente ganhe autonomia na construção do seu conhecimento, são condicionantes imprescindíveis para que a implicação do aluno como ser integrante nas aulas de Educação Visual se observe.

Em relação à aprendizagem, a motivação tem uma função motriz, fornecendo a energia que põe em funcionamento as capacidades próprias. Por exemplo, enquanto a capacidade cognitiva define os recursos utilizáveis sob condições ótimas, a motivação determinará aquilo que o sujeito realmente realiza, em diferentes situações específicas e concretas.

A motivação não influirá só a intensidade, como também a direção do comportamento e a persistência. Assim, os alunos motivados estão dispostos a despende mais esforço (intensidade), durante mais tempo (persistência) e optam por concentrar os esforços e a atenção em atividades importantes para a realização da tarefa, ignorando as atividades irrelevantes (direção). Estes mecanismos motivacionais contribuem diretamente para a aprendizagem e para o nível de desempenho. Para além do nível, a própria qualidade da aprendizagem varia em função da motivação. Quando motivados, os alunos tendem a usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas, conseguindo assim um nível mais profundo de aprendizagem.

A relação entre motivação e desempenho é recíproca. O nível de desempenho é influenciado pelo nível de motivação e influencia também a motivação subsequente (para atividades do mesmo tipo).

A intensidade, persistência e direção fornecidas pela motivação, podem ainda proteger da ansiedade em situações desafiadoras (tais como as aprendizagens novas ou as situações de avaliação), ajudando a manter o investimento e a encontrar estratégias de resolução de problemas. Por outras palavras, a

motivação leva a fazer coisas que facilitam a aprendizagem e melhoram o desempenho.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Simão et al (2005)

## 4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sobre a motivação já se debruçaram vários autores e foram descritas três importantes teorias:

A *Teoria do Comportamentalismo/Behaviorismo*, que acredita que o comportamento de um aluno é determinado por reforços. Segundo esta teoria, a motivação é explicada, identificando as pistas que provocam o comportamento e os reforços que os mantêm<sup>8</sup>;

A *Teoria do Cognitivismo*, que defende que o pensamento é controlador do comportamento, ou seja, a forma como o aluno processa a informação e interpreta, o significado que atribui a uma situação particular, as percepções de sucesso ou fracasso, têm consequências na motivação<sup>9</sup>;

A *Teoria do Humanismo*, que acredita que os indivíduos agem escolhendo as suas ações, preocupando-se com o desenvolvimento pessoal, com a atualização do potencial e com a remoção dos obstáculos ao crescimento pessoal.<sup>10</sup>

Sobre esta temática Lemos (1996) refere que “As crianças motivadas mostram um envolvimento comportamental continuado, acompanhado de uma tonalidade emocional positiva:

- Procuram desafios e tentam vencê-los;
- Quando lhes é dada oportunidade, tomam iniciativas;
- Exercem esforço e concentração na implementação de tarefas de aprendizagem;

---

<sup>8</sup> Bandura (1977) e Bandura e Schunk (1981) in Pessanha e Barros (2010)

<sup>9</sup> Corno e Rohrkemper (1985), Festinger (1957), Atkinson (1964), Weiner (1986), Weiner e Kukla (1970) e Tapia (1997) in Pessanha e Barros (2010).

<sup>10</sup> Murray (1938) e Maslow (1954, 1970) in Pessanha e Barros (2010)

- Revelam emoções genericamente positivas no decorrer das atividades, incluindo otimismo, curiosidade e interesse”.

Ainda segundo o mesmo autor, por contraste às referidas crianças motivadas, as crianças desinteressadas:

- São passivas;
- Não se esforçam muito;
- Não tentam;
- Desistem facilmente quando enfrentam desafios;
- Podem mostrar-se aborrecidas, deprimidas, ansiosas ou irritadas.

Os autores e as teorias anteriormente referidas permitem-nos retirar uma estrutura passível de se colocar em prática, sobre como promover a motivação em sala de aula, que passo a esquematizar:



In Pessanha e Barros (2010) e Eisner (2004)

## **5.METODOLOGIA E MÉTODOS**

Com vista a minorar o desinteresse demonstrado por alguns alunos, foi levado a cabo um conjunto de estratégias que me possibilitaram encontrar resultados, ao problema em questão. Foi construído um instrumento de aferição dos resultados das estratégias, que estavam a ser adotadas.

A metodologia utilizada neste estudo baseou-se na observação participante. Do trabalho de campo, fui registando ideias, estratégias e reflexões, ou seja notas de campo, que me possibilitaram a organização dos dados no referido instrumento.

Este trabalho resulta de um processo de investigação/ação, na medida em que, através da observação participante, foram recolhidos dados, seguidos de implementação das estratégias necessárias, para reforçar o que observei (alunos motivados) ou para resolver os problemas detetados (alunos desmotivados).

## 6. DESENVOLVIMENTO/ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Tendo os conhecimentos e os pressupostos teóricos adquiridos, ao longo de todo o curso de Mestrado, como base de trabalho a aplicar na minha prática educativa, na escola onde desenvolvi essa prática supervisionada, fui condicionada pela necessidade de cumprir as metas curriculares e de trabalhar os conteúdos e áreas de exploração, previamente definidos na planificação anual da Educação Visual.

As metas curriculares, conteúdos e áreas de exploração a abordar encontram-se na planificação geral em anexo. (Anexo 1).

Ao longo do desenvolvimento da Unidade de Trabalho estive especialmente atenta à turma (18 alunos), na qual estava a investigar esta questão e na qual estava a experimentar estratégias, procurando dar respostas ao problema em estudo.

Este estágio decorreu de vinte e seis de fevereiro a treze de junho de dois mil e catorze, durante noventa minutos por semana, tendo ainda reunido com a Professora Cooperante durante mais noventa minutos semanais.

Utilizei várias estratégias que resultaram na maior motivação dos alunos para a aprendizagem. Nas seguintes tabelas apresentam-se as que melhor resultaram.

### *Superação de si próprio*

Apreciação sobre a capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários, para atingir determinado nível de desempenho (Bandura, 1986)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> SIMÃO, Ana, et al. P. 203

A um aumento de autoeficácia correspondem aumentos no esforço mental de compreensão, na utilização de estratégias de resolução de problemas e de estratégias cognitivas de aprendizagem dos alunos, em atividades académicas, bem como o nível de realização (Corno & Mandinach, 1983; Schunk, 1983, 1984, 1989, 1991)<sup>12</sup>

A quantidade de oportunidades de sucesso é uma condição importante para estimular o empenho e interesse nos alunos. O sucesso apoiado no esforço, perante tarefas desafiadoras (planeadas tendo em conta as reais capacidades de cada um) leva a que a motivação do aluno se observe.

<b>Estratégias</b>	<b>Observações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Palavra-chave</b>
Limitar o tempo de conclusão da construção dos projetos	Os alunos fizeram o paralelo com o programa “master chef”. Estiveram a trabalhar o mais que puderam durante o tempo dado, concentrados, persistentes e motivados para a concretização das tarefas. Com o decorrer do tempo, fui avisando quantos minutos faltavam, para o término da atividade.	Sentimentos de alguma pressão, para a conclusão do projeto. Inexistência de conversas paralelas. Concentração, acompanhada de algum <i>stress</i> (em alguns casos), benéfico para a concretização dos projetos.	Superação de si próprio

### *Responsabilidade pela construção da sua aprendizagem*

Por autorregulação entende-se: um processo auto diretivo, através do qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências académicas referentes às tarefas (Zimmerman, 2001). Também numa perspetiva sociocognitiva, Garcia e Pintrich (1994) consideram que a autorregulação da aprendizagem se refere à monitorização, controlo e regulação por parte dos alunos, dos seus próprios comportamentos e atividades cognitivas.

---

<sup>12</sup> idem

Segundo (Zimmerman, 2001)<sup>13</sup>, as teorias relacionadas com a aprendizagem autorregulada referem, que os alunos podem melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso seletivo de estratégias motivacionais e metacognitivas, selecionar proactivamente, estruturar e criar ambientes de aprendizagem adequados e assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam.

Estratégias	Observações	Resultados	Palavra-chave
Alunos vão construir as regras de sala em grande grupo, chegando a consensos <sup>14</sup>	Alunos participam ativamente na criação das regras, compreendendo o propósito das mesmas e a necessidade de as cumprir.	Alunos sentem que o ambiente da sala é democrático e que eles também têm algo a dizer sobre o que lá acontece.	Responsabilidade
Apresentar os projetos	Cada projeto foi apresentado pelo seu (s) autor (es). Este consistiu num produtivo momento de reflexão sobre as aprendizagens realizadas.	A Unidade de Trabalho ficou mais consistente através do recordar conceitos já abordados. Alguns alunos foram mais além, relativamente às aprendizagens realizadas e refletiram sobre as aprendizagens enquanto indivíduos, referindo alguns deles, que aprenderam a estar mais concentrados, a ser mais rápidos, a trabalhar em equipa.	Reflexão Realização Responsabilidade

### *Prazer intrínseco*

A vivência que caracteriza a atividade intrinsecamente motivada pode ser descrita como: “Espírito e corpo totalmente absorvidos; concentração profunda; saber o que se quer fazer; ausência de preocupação com o insucesso, com a avaliação de si próprio ou com as preocupações habituais; sensação de que o tempo passa muito depressa.”<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Miranda, L. e Almeida, L. (2009)

<sup>14</sup> Arends (1995) cit. Dreikurs (1960), p. 208

<sup>15</sup> SIMÃO, Ana, et al. (2005) cit. Csikszentmihalyi e Nakamura (1989) in Psicologia da Educação. P. 207

Segundo Eisner (2004), as satisfações intrínsecas são importantes. Com efeito, as recompensas externas instrumentalizam as atividades educativas, o que se for regular, os alunos têm tendência a habituar-se, o que faz com que percam o gosto pela aprendizagem. Com o acréscimo das motivações extrínsecas para a aprendizagem (regras, avaliação externa e recompensas tais como as classificações por exemplo), acresce a necessidade de criar atividades e situações que gerem motivações intrínsecas para um bom rendimento escolar.

No campo artístico, quando se desenvolvem as satisfações estéticas, o aluno, tal como referido anteriormente, perde a noção da distância e do tempo, o que, quando visto em retrospectiva, produz uma grande satisfação. Csikszentmihalyi (1990)<sup>16</sup> caracteriza a motivação intrínseca como sendo um “estado de experiência ótima”, definido como os momentos da vida das pessoas em que vivenciam envolvimento e uma concentração totais, bem como fortes sentimentos de prazer. Estes tipos de experiências são designados como *experiências de fluxo* uma vez que os indivíduos estudados, relatavam que aquilo que faziam durante a experiência, era tão agradável que “parecia estarem a ser levados por uma corrente, como se estivessem num fluxo”.

O processo, a imersão na própria atividade e a qualidade de vida que daí surge, é segundo o mesmo autor, o que deveria ser mais importante.

<b>Estratégias</b>	<b>Observações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Palavra-chave</b>
Visualizar um vídeo cómico – As corridas loucas como fator de motivação para o projeto.	Alunos aderiram ao projeto com facilidade; começaram a atropelar-se com perguntas, o que indica que estavam motivados.	Alunos cumpriram com o proposto - apresentar carros muito criativos.	Prazer intrínseco

---

<sup>16</sup> Arends (1995), p. 123

<b>Estratégias</b>	<b>Observações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Palavra-chave</b>
Construir autonomamente um carro louco	“Oh professora ...já?” “Esta aula hoje passou muito depressa...”	Alunos não dão pelo tempo passar, o que pode indicar que estão a realizar atividades em “fluxo” <sup>17</sup> , em constante diálogo com o material e a obra.	Prazer intrínseco
Aceitar contrapropostas	Alunos fazem o que realmente gostam, estando por isso motivados e interessados. A capacidade de fazer uma contraproposta também envolve a criatividade de pensar fora dos contornos estabelecidos e consequente motivação para a própria aprendizagem.	Aluno traz os seus interesses e motivações, resultando num trabalho onde se vê realmente implicado.	Prazer intrínseco Responsabilidade

### *Integração/Ambiente de aprendizagem produtivo*

Os ambientes estruturados facilitam a experiência de competência e os ambientes inconsistentes dificultam-na. A estrutura (que se opõe ao caos) refere-se à quantidade de informação existente no contexto, acerca dos modos eficazes de atingir resultados desejados e ao grau de consistência, de previsibilidade e de orientação disponível no ambiente.

O apoio e a confiança entre alunos e professor contribuem para satisfazer a necessidade de relacionamento que constitui outra importante condição de motivação para a aprendizagem.<sup>18</sup>

Segundo Arends (1995), um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por:

---

<sup>17</sup> Arends (1995) cit. Csikszentmihalyi (1990), in Cap 4: Ambientes de aprendizagem e motivação. p.23

<sup>18</sup> Simão, Ana et al.(2005)

- Um clima geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma enquanto grupo;
- Estruturas e processos em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas atividades escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e os alunos;
- Um contexto em que os alunos adquiriram as competências de grupo e interpessoais, necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma.

Estratégias	Observações	Resultados	Palavra-chave
Proporcionar apoio individualizado aos alunos <sup>19</sup>	Alunos colocam dúvidas, que são solucionadas pela professora o que leva a que não haja quebras de ritmo de aprendizagem e que o ato de aprender seja um fluxo contínuo.	É difícil atender a todos os alunos, sempre que precisam. É igualmente difícil saber quem são os alunos que colocaram primeiro o dedo no ar. Rapidamente o professor pode tomar uma atitude injusta ao apoiar um aluno que se meteu à frente dos outros.	Integração
Explicar os objetivos com clareza (o que é esperado que os alunos façam) <sup>20</sup>	Em caso de dúvida convém explicar eficazmente, até que os alunos entendam. Depois de esclarecidos, os próprios alunos ficam menos ansiosos.	Alunos percebem perfeitamente o que lhes foi pedido e rapidamente se debruçam na concretização da atividade.	Integração
Expor os próprios trabalhos	Cada aluno traz o seu carro e estaciona-o no local reservado. Todos os alunos terminaram a tarefa e expuseram o trabalho.	Sentimentos de autoestima, autoeficácia e autorrealização muito elevados.	Integração Avaliação externa

---

<sup>19</sup> Arends (1995) cit. Emmer, Evertson, Stanford, Clements, Worsham. In: Classroom management for secondary teacher (1984)

<sup>20</sup> Arends (1995) cit Hunter (1986) p. 124

<b>Estratégias</b>	<b>Observações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Palavra-chave</b>
Realizar um jogo quebra-gelo, onde é proposto que o aluno se apresente dizendo duas frases verdadeiras e uma falsa. O aluno que descobrir a frase falsa, apresenta-se e assim sucessivamente. <sup>21</sup>	Todos os alunos querem participar, é difícil conter a vontade intrínseca dos alunos, de se envolverem.	É importante que o professor faça cumprir as regras do jogo, e as regras de sala de aula. Os alunos aderem com facilidade a este tipo de propostas, esquecendo-se facilmente que estão numa aula, tal é a ludicidade do desafio.	Estabilidade e integração
Trabalhar a pares	Alunos envolvem-se mais ativamente na criação do seu carro, dando a sua opinião, defendendo as suas convicções.	Os alunos ficam mais motivados, a trabalhar com o colega, cooperando/colaborando; o produto final do trabalho de pares fica melhor conseguido. Os alunos desenvolvem o sentido crítico e o sentido social, sendo parte integrante na construção do seu conhecimento.	Cooperação Ambiente menos ansioso Integração

As estratégias de motivação têm de se adaptar às situações concretas e específicas. Se o conteúdo de uma aula não tem um valor saliente para os alunos, serão necessárias diversas estratégias. Pelo contrário, os temas que interessam aos alunos requerem menos trabalho motivacional. Devem também usar-se estratégias diversificadas, para abranger o maior número de alunos possível e para não se tornarem demasiado rotineiras.<sup>22</sup>

Vários aspetos dos ambientes de sala de aula podem afetar a motivação dos alunos, tais como as características das atividades (exemplos: dificuldade, dimensionalidade<sup>23</sup>, novidade, complexidade), os critérios de sucesso, os

<sup>21</sup>Arends (1995) cit. Hunter (1982), p.126

<sup>22</sup> Simão, Ana et al.(2005)

<sup>23</sup> Refere-se à maior ou menor diferenciação das tarefas entre os alunos e ao longo do tempo. Nas estruturas unidimensionais todos os alunos fazem o mesmo e ao mesmo tempo. Nas estruturas multidimensionais diferentes alunos

focos de avaliação (centrada no resultado, na capacidade, no processo, na estratégia), a competição, as mensagens do professor, as recompensas e o relacionamento entre os professores e os colegas.

<b>Estratégias</b>	<b>Observações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Palavra-chave</b>
Usar câmara fotográfica, do telemóvel, como ferramenta de trabalho. <sup>24</sup>	Alunos aderem com muita facilidade. Funciona como estratégia de motivação para os alunos atrasados (porque querem também fazer esta atividade) e motivadora para os que a realizam pois ficam motivados para a realização dos exercícios seguintes. Este recurso contém a sua própria motivação intrínseca, facto que torna a atividade mais interessante.	É importante que todos os alunos tenham telemóvel.	Inovação Uso do telemóvel para um fim educativo
Expor trabalhos de todos os alunos	Alunos ficam satisfeitos e com alto nível de autoestima. Foram avisados de que os trabalhos expostos são dos alunos que mais se esforçaram.	Alunos cujos trabalhos estavam pouco representados começaram a trabalhar com mais afinco.	Desafio Eficácia
Utilizar diversos recursos numa só aula (vídeo, PowerPoint, quadro interativo...)	Não existe monotonia em sala de aula, a atenção dos alunos tende a ser contínua.	Evitam-se as quebras de ritmo de aprendizagem. A atenção dos alunos fica cativa pelos diferentes recursos. As conversas paralelas entre os alunos diminuem.	Ritmo contínuo Motivação contínua

### *Aprendizagem ativa*

Paulo Freire (1996) denominou como “educação bancária” as práticas educativas em que o aluno é apenas ouvinte e não participa ativamente do

podem trabalhar em várias tarefas diferentes. O primeiro tipo de estrutura de atividades aumenta a possibilidade de comparação social e o segundo diminui-a.

<sup>24</sup> idem

processo de construção do seu conhecimento, apenas assimila (ou não) o que o professor (detentor do saber e da verdade) transmite.

Este tipo de ensino-aprendizagem torna-se pouco interessante, levando a situações de distração, desmotivação e cansaço.

Por contraste a esta educação, na aprendizagem ativa, o aluno é o ser central, construtor da sua própria aprendizagem. Nesta modalidade o professor não ensina diretamente, cria ferramentas e constrói juntamente com os alunos um ambiente favorável à aprendizagem.

Segundo esta teoria, a aprendizagem é realizada pelos alunos, sob uma perspectiva diferente das utilizadas em aulas discursivas, onde se espera que o professor "ensine" e o aluno "aprenda".

Na aprendizagem ativa, entende-se que o aluno não deve ser meramente um "recetor" de informações, mas sim proceder de maneira ativa na aquisição do conhecimento, focando os seus objetivos e indo atrás do conhecimento de maneira pró-ativa.

<b>Estratégias</b>	<b>Observações</b>	<b>Resultados</b>	<b>Palavra-chave</b>
Realizar atividades no quadro interativo <sup>25</sup>	Se perguntar aos alunos quem se voluntaria a ir ao quadro, todos aceitariam... todos os alunos gostam de interagir com esta ferramenta, em qualquer proposta de trabalho. Mesmo não sabendo a resposta, quando chamados a ir ao quadro, os alunos aderem com muita abertura, o que se torna muito positivo. Nestas idades, os alunos evitam expor-se. Há casos de alunos com baixa autoestima, que foram dos primeiros a oferecer-se. Este recurso pode facilmente funcionar como desinibidor para estes alunos.	Aprendizagem lúdica e cooperativa. Um aluno vai ao quadro e os restantes querem sempre dar o seu contributo, ajudando-o para que consiga ter uma boa prestação.	Inovação Aprendizagem Ativa

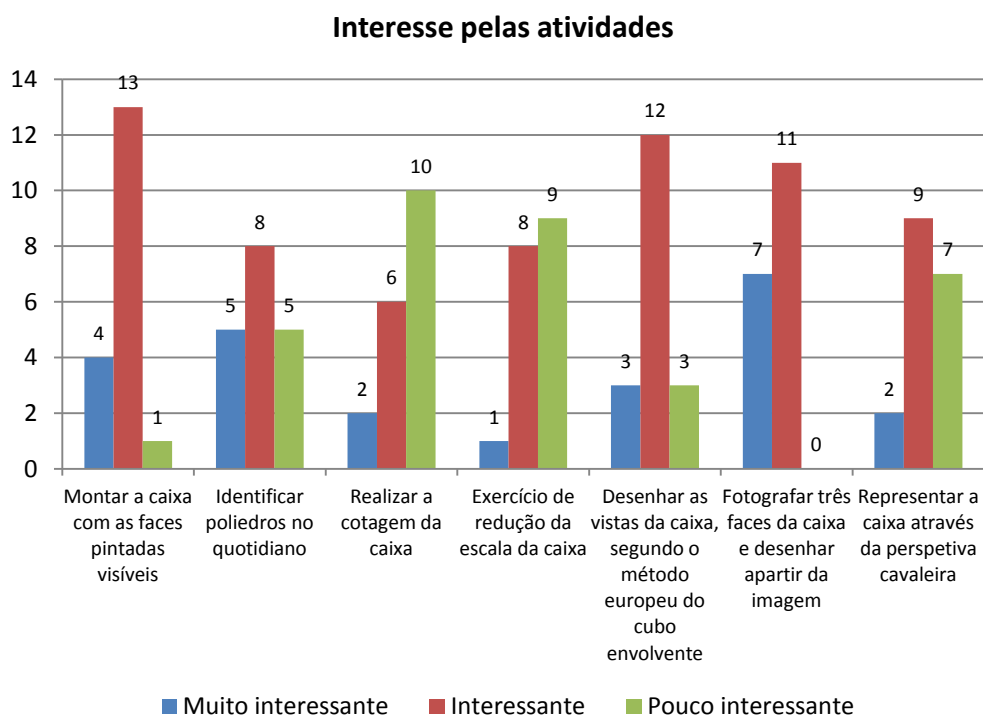
---

<sup>25</sup> Arends (1995) cit. Hunter (1982), p.126

Para além das notas de campo, usadas para a construção da lista de estratégias motivacionais, também foi entregue aos alunos uma ficha de avaliação das atividades desenvolvidas, para aferir os seus níveis motivacionais e de interesse relativamente às propostas de trabalho apresentadas. Esta ficha foi dada a preencher a meio do período que durou a regência das aulas, para possibilitar a aferição de alterações relativas ao nível de interesse pelas atividades e da dificuldade na realização das tarefas, caso se justificasse. A mesma encontra-se em anexo. (Anexo2).

De seguida, realizei a análise dos dados recolhidos através desses instrumentos de estudo.

O primeiro gráfico ilustra os níveis de interesse dos alunos face às primeiras atividades propostas:



Deste gráfico pode concluir-se que:

94,4% dos alunos achou muito interessante ou interessante a atividade de montar a caixa com as faces pintadas visíveis;

72,2% dos alunos achou muito interessante ou interessante o exercício de identificar poliedros no quotidiano;

55,5% dos alunos refere que o exercício de realizar a cotagem da caixa foi pouco interessante;

50% dos alunos refere que o exercício de redução da escala da caixa foi muito interessante ou interessante, e os outros 50% refere ter sido pouco interessante;

77,7% dos alunos refere que o exercício de desenhar as vistas da caixa, segundo o método europeu do cubo envolvente foi muito interessante ou interessante;

100% dos alunos referiu que o exercício de fotografar a caixa e desenhar a partir da imagem foi muito interessante ou interessante.

61,1% dos alunos refere que o exercício de representar a caixa segundo a perspetiva cavaleira foi muito interessante ou interessante.

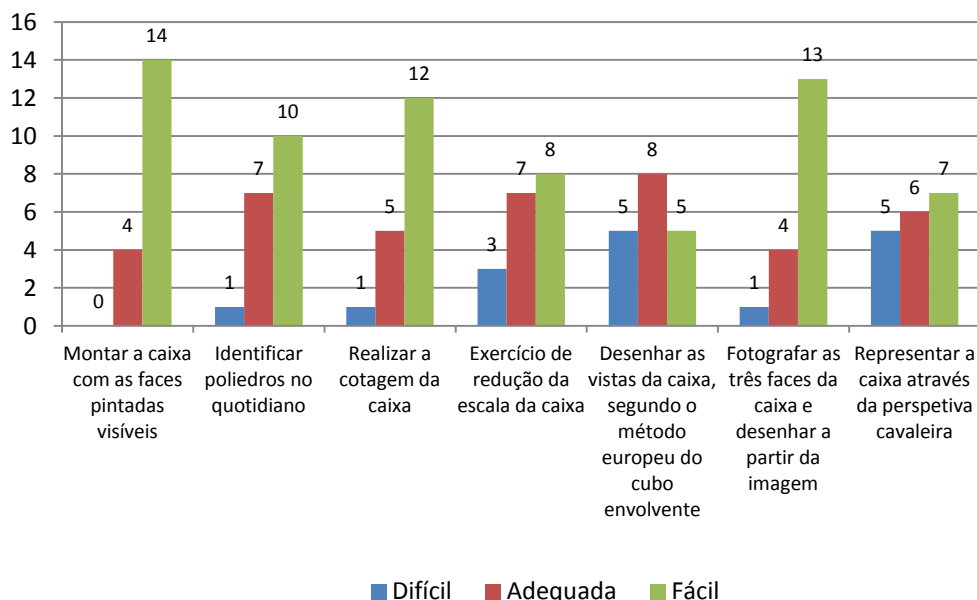
Pela análise do gráfico, pode constatar-se que as atividades consideradas pelos alunos como as mais interessantes foram, a atividade de montar a caixa com as faces pintadas visíveis, o exercício de desenhar as vistas da caixa, segundo o método europeu do cubo envolvente, o exercício de fotografar a caixa e desenhar a partir da imagem e exercício de identificar poliedros no quotidiano.

Por contraste a estas, as atividades consideradas pelos alunos como sendo as menos interessantes foram: o exercício de realizar a cotagem da caixa e o exercício de redução da escala da mesma.

As restantes atividades foram consideradas como globalmente interessantes.

No gráfico seguinte, encontra-se o tratamento dos dados recolhidos relativamente ao nível de dificuldade das atividades propostas.

### Dificuldade das atividades



- 100% dos alunos achou a primeira atividade adequada ou fácil, sendo que 77,7% dos alunos achou a atividade fácil e os restantes 22,3% achou-a adequada.
- 94,4% dos alunos achou as atividades: identificar poliedros no quotidiano e realizar a cotagem da caixa como adequada ou fácil, sendo que 55,5% dos alunos achou a 2ª atividade fácil e 44,5% achou a atividade adequada.
- Relativamente à 3ª atividade, 66,6% achou-a fácil, e 27,8% dos alunos achou-a adequada.
- Quanto à redução da escala da caixa, 83,3% dos alunos achou-a fácil ou adequada e 16,6% achou-a difícil.
- Relativamente ao exercício de desenhar as vistas da caixa segundo o método europeu do cubo envolvente, os resultados modificaram-se claramente, ou seja: 44,4% dos alunos considerou adequado este exercício, enquanto 27,8% dos alunos considerou o exercício fácil e os outros 27,8% considerou difícil.

- 72,2% dos alunos consideraram fácil, o exercício de fotografar as três faces da caixa e desenhar a partir da imagem; 22,2% consideraram que foi adequada e 5,5% que foi difícil.

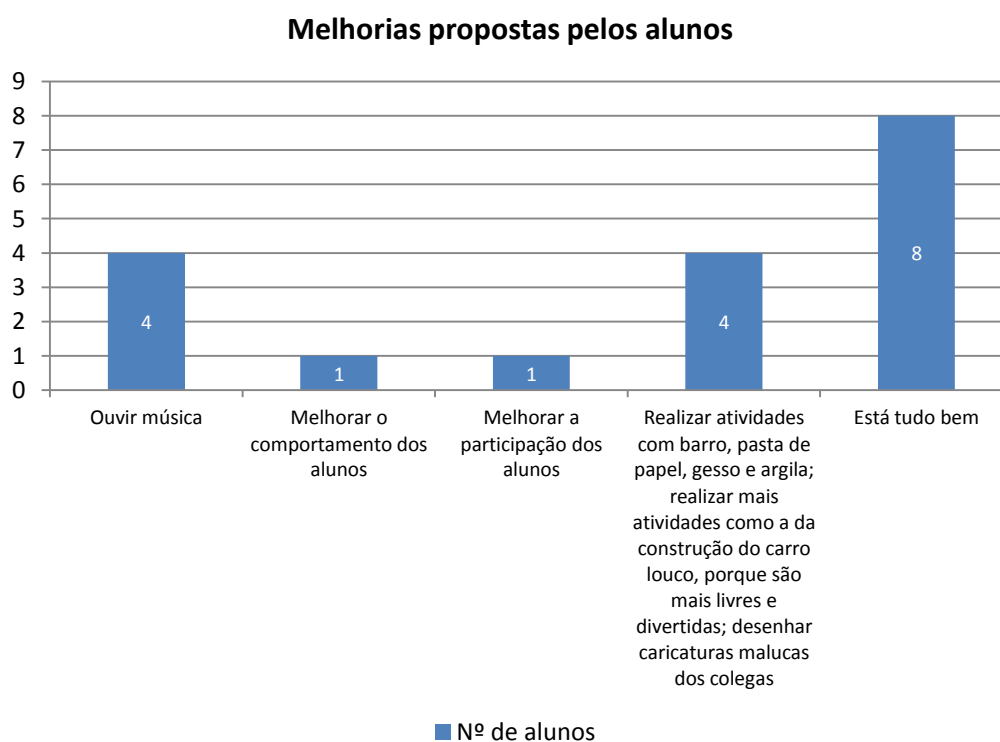
- 38,9% considerou fácil, a atividade de representar a caixa através da perspectiva cavaleira; 33,3% considerou-a adequada e 27,8% dos alunos consideraram-na difícil.

Paralelamente à avaliação do nível de interesse e de dificuldade das atividades, os alunos tiveram de justificar as suas respostas. Essas justificações encontram-se na tabela que se segue.

<b>Montar a caixa com as faces pintadas visíveis</b>	Foi muito interessante passar do 2D ao 3D (2 alunos); Atividades simples porque tivemos de pintar e colar (4 alunos); Consegui terminar graças ao meu esforço; Atividade divertida (2 alunos); Já tinha feito (2 alunos); Gosto de colar (3 alunos); Caixa ficou mais alegre; Gosto de pintar e já não o fazia há algum tempo (2 alunos); Ficamos com a caixa diferente (2 alunos); Gostei porque reciclamos.
<b>Identificar poliedros no quotidiano</b>	Muito interessante porque há muitos objetos em forma de poliedro (6 alunos); Interagimos com objetos do nosso quotidiano; ficamos a conhecer melhor as coisas à nossa volta (2 alunos); tivemos de pesquisar (3 alunos); podíamos enganar (2 alunos).
<b>Realizar a cotagem da caixa</b>	Pouco atraente/divertido porque foi uma atividade simples (6 alunos); gostei porque foi fácil medir os lados (5 alunos); fazer à mão levantada (2 alunos); Divertido ver a caixa reduzida ou ampliada; interessante porque nunca fiz; gosto de trabalhar com papel milimétrico e desenhar em tamanho real; pouco interessante porque não se desenha nem se pinta nada; achei interessante pois gosto de medir; foi difícil desenhar à mão levantada.
<b>Exercício de redução da escala da caixa</b>	Não gosto de escalas/matемática, pouco interessante por ser simples (5 alunos); Interessante porque se fazem cálculos e se usa a régua (4 alunos); Não gosto de fazer contas, mas as contas que tínhamos de resolver eram fáceis; interessante porque podemos fazer uma caixa enorme e pequena e vice-versa (2 alunos); interessante porque é a primeira vez que faço; Um pouco difícil (2 alunos); Já tinha aprendido em matemática.

<p><b>Desenhar as vistas da caixa, segundo o método europeu do cubo envolvente</b></p>	<p>Interessante e adequado porque aprendemos a desenhar todas as vistas de um objeto (4 alunos); Pouco cativante mas fácil; atividade diferente e um pouco mais complicada que as outras; já tinha realizado em matemática; foi desafiante e difícil (3 alunos); foi interessante porque aprendemos uma coisa nova e adequada porque consegui resolvê-la; interessante e adequada porque gosto de desenhar; atividade muito interessante porque quando a acabei, vi que o desenho estava bem feito; foi engraçada; gostei de aplicar os meus conhecimentos; pouco interessante tirar medidas e depois desenhar; difícil porque não tenho facilidade em desenhar.</p>
<p><b>Fotografar três faces da caixa e desenhar a partir da imagem</b></p>	<p>Gosto de tirar fotos (8 alunos); gosto porque conseguimos ver a caixa mas através da fotografia; foi divertido (2 alunos); gostei porque desenhei sem régua e mesmo assim ficou tudo direitinho; foi fácil porque consegui apanhar os três lados da caixa; gosto de atividades em que tiramos fotografias; fácil porque já tinha desenhado em perspectiva; foi interessante porque usamos o telemóvel em sala de aula; interessante e adequada porque nunca tirei fotos a poliedros; foi fácil porque bastou fotografar e desenhar a fotografia; foi a mais fácil de todas as atividades e a mais divertida.</p>
<p><b>Representar a caixa através da perspectiva cavaleira</b></p>	<p>Interessante e fácil porque é divertido; foi o trabalho que mais gostei de fazer apesar de ser complexa, o que a tornou mais interessante (2 alunos); é interessante porque é preciso muita precisão para fazer o exercício com rigor geométrico (2 alunos); foi uma maneira diferente de representar a caixa; adoro fazer desenhos em perspectiva e esta é muito interessante (2 alunos); foi muito interessante porque não sabia desenhar uma caixa em 3D e fácil porque consegui fazer tudo sozinha; o papel reticulado facilitou o desenho; é interessante porque usamos instrumentos de geometria e fácil porque é só medir, fazer retas e paralelas; interessante e difícil porque nunca tinha feito; foi difícil porque eu não tenho muito jeito para geometria (3 alunos); pouco interessante porque é semelhante a outros exercícios, mas adequada.</p>

Seguidamente encontra-se um gráfico referente às melhorias propostas pelos alunos nas aulas de Educação Visual.



- 44,4% dos alunos refere que está tudo bem;
- 22,2% dos alunos refere que gostaria de ouvir música nas aulas;
- 22,2% dos alunos propõe diferentes atividades, para realizar.
- 11,1% dos alunos fala sobre o comportamento, referindo que os mesmos o devem melhorar, assim como a sua participação.

## 7.PERSPETIVAS DE TRABALHO FUTURO

No início deste estudo pretendi encontrar estratégias para motivar um conjunto de alunos para a aprendizagem da Educação Visual.

Para isso, investiguei, estudei e procurei encontrar possíveis soluções para esta questão.

Este tema é suficientemente abrangente, abarcou neste trabalho a educação formal, mas poderá eventualmente abarcar a educação não formal, na qual se inserem os serviços educativos de instituições, como por exemplo os museus. Tal como refere Susana Silva<sup>26</sup> o museu, “fora do sistema formal de aprendizagem, não é uma escola nem uma enciclopédia.”

O constructo motivacional pode ser trabalhado e posto em prática nestes contextos de serviços educativos, uma vez que neste estudo foram encontradas estratégias passíveis de serem trabalhadas com diferentes públicos, de diferentes faixas etárias, em diferentes contextos, desde que adaptadas.

A grande diferença que encontro entre estes dois polos educativos (formal e não formal), reside na obrigatoriedade de um – a escola, e na predisposição à visita do outro – museu.

Na escola, dada a rotina das aulas, é de extrema importância que os professores tenham o constructo motivacional do aluno presente, aquando da gestão do ato educativo.

Nos serviços educativos, esta preocupação é igualmente importante, pois para propor uma atividade que interesse ao público-alvo, para que fique satisfeito, de forma a cativá-lo para uma próxima visita, é necessário que se

---

<sup>26</sup> Serviços Educativos na Cultura (2010)

conheça esse público e tal como refere Barriga (2010)<sup>27</sup> é fundamental conhecer as suas necessidades, expectativas, motivações e interesses específicos, tal como acontece na educação formal.

Esta relação, feita entre estas duas instituições culturais, pode ser estabelecida, uma vez que os pressupostos que orientam as suas práticas educativas são semelhantes. Segundo a mesma autora, a experiência museal<sup>28</sup> - entendida como o conjunto total de aprendizagens, emoções, sensações e vivências experimentadas como resultado da interação com os objetos, as ideias, os conceitos, os discursos e os espaços dos museus – é moldada pela interseção de três contextos fundamentais: o contexto pessoal, social e físico, referindo também que os indivíduos, tal como na escola, “chegam ao museu com uma série de interesses e motivações prévias”.

De acordo com estes pressupostos construtivistas, tanto a escola como os serviços educativos definem os sujeitos como sendo “ativos na construção da interpretação das suas experiências educacionais, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas competências, do seu percurso de vida, da sua bagagem cultural e da sua motivação pessoal”.

Nesta medida, se eventualmente não me for possível para já lecionar na educação formal, dada a atual conjuntura, procurarei trabalhar estas questões da motivação e das estratégias que predisõem o indivíduo a envolver-se e implicar-se mais nas atividades propostas, noutros contextos educativos, nomeadamente no âmbito da educação não formal.

No entanto, é na educação formal que pretendo continuar a dissecar este tema, tentando procurar estratégias que me permitam dissecar com mais cuidado este constructo, para que o ato de “aprender” e o ato de “ensinar”

---

<sup>27</sup> idem

<sup>28</sup> Idem cit. John H. Falk e D. Dierhing

não se tornem “percursos penosos”<sup>29</sup>, batalhas difíceis e dolorosas de travar tanto para docentes como para alunos.

Este trabalho proporcionou-me uma abrangência de pensamento, que me vai permitir uma continuidade do interesse em prosseguir estudos, ou, eventualmente, de continuar a querer aprender cada vez mais, de modo informal sobre esta matéria.

---

<sup>29</sup> Ensinar e Fazer aprender, Louis Not. p. 104

## 8. CONCLUSÃO

A realização deste estudo contribuiu muito positivamente para encontrar respostas de motivação dos alunos para a aprendizagem; contribuiu também para encontrar ferramentas de trabalho e formas de agir, que futuramente, quando me encontrar perante um problema concreto, saiba como atuar, melhorando a minha eficácia no ensino/aprendizagem.

Sabendo que os Professores estão sempre assoberbados de trabalho e que nem sempre têm oportunidade de tomar notas detalhadas sobre o que veem e ouvem, podem no entanto “integrar uma atitude de investigação no seu papel”<sup>30</sup>. Para tal, basta serem mais sistemáticos na escrita das suas experiências e por exemplo, transformarem as conversas que habitualmente têm, em sessões de recolha de informação.

O facto de me tornar mais auto consciente, pensar mais ativamente e agir de maneira semelhante à de um investigador, foi algo para o qual, este estudo contribuiu.

Assumir esta posição foi, tal como refere Bogdan R. e Biklen S. (1994)<sup>31</sup>, começar a ter menos certezas sobre mim própria, olhar-me como um objeto de estudo, tornando-me mais reflexiva.

“Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma identidade, *um habitus*.”

O professor da atualidade pode perder-se, caso não reflita habitualmente sobre a sua missão e, caso não aprenda rapidamente com a experiência.

Tal como refere Perrenoud (2002)<sup>32</sup> “A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui o seu funcionamento e desenvolvimento”.

---

<sup>30</sup> Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), p. 285.

<sup>31</sup> Idem

<sup>32</sup> In A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. P. 20.

Esta atitude crítica irá ajudar-me a encontrar respostas para solucionar conflitos, tornando-me capaz de alcançar uma visão mais ampla do que acontece na escola, evoluindo, construindo competências e novos saberes e experiência, pois, segundo Huberman (1989)<sup>33</sup>, o fator tempo é importante para se atingir a mestria pedagógica, a qual pretendo interiorizar.

---

<sup>33</sup> In La Maîtrise Pédagogique à Différentes Moments de la Carrière de l'Enseignant Secondaire. Pp. 35-41.


## 9.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Barriga, S., Silva, S. (2010). Serviços Educativos na Cultura. Coleção Públicos, 2, 43-67.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, A., Leite, E. e Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico. A casa/o caminho casa-escola/a escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- Freire, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Huberman, M. (1989). La Maîtrise Pédagogique à Différentes Moments de la Carrière de l'Enseignant Secondaire. *European Journal of Teacher Education*.
- Miranda, L., Almeida, L. (2009). As Metas Académicas como Operacionalização da motivação do Aluno. *Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional*, 36-61.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Brasil: ArtMed Editora.
- Pessanha, M., BARROS, S. et al.(2010). *Psicologia da Educação*. Luanda: Plural Editores.
- Simão, A. et al. (2005). *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico com Espaços de Formação Pessoal e Social. Questões e Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - PLANIFICAÇÃO GERAL DA UNIDADE DE TRABALHO

 Agrupamento Vertical de Escolas da Madalena Escola EB2/3 da Madalena		Planificação da Unidade de Trabalho: Vou ganhar a corrida! Disciplina: Educação Visual Professora Cooperante: Filomena Basto   Professora Supervisora: Paula Sanches		
Ano Letivo 2013/2014 Ano: 7º   Turma: B 3º Período Aulas previstas: 16 tempos	<b>Reflexão Prévia:</b> Esta unidade de trabalho surgiu da necessidade de cumprir as metas, conteúdos e áreas de exploração definidos previamente definidos na planificação anual da disciplina. Os alunos irão realizar um projeto onde terão de construir um "carro louco". No final desta unidade, os trabalhos dos alunos irão ser expostos, tal como já é habitual e consta no Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola. Para esta Unidade de trabalho, pretendo com as atividades propostas e estratégias, motivar os alunos para a aprendizagem da Educação Visual.			
<b>Áreas de Exploração:</b> Desenho, fotografia, pintura e escultura.				
Metas curriculares	Conteúdos	Atividades e Calendarização	Materiais/ Recursos	Avaliação
<b>Técnica:</b> 1. Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas. 1.2: Registrar e analisar as noções de escala nos objetos (redução, ampliação, tamanho real). 3. Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas. 3.1: Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados). 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço). 3.3: Aplicar sistematizações geométricas das perspetivas axonométricas (cavaleira).  <b>Representação</b> 5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. 5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápiz de cor). 6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação das formas. 6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).	Comunicação - Códigos de comunicação visual;  Dinâmica Movimento - Representação do movimento;  Espaço - Representação do espaço; - Relação homem/ espaço; - Espaço/forma;	23 abril  1. Os alunos trazem uma caixa de medicamentos. Planificam-na e pintam cada face interior com cores diferentes. Montam ao contrário e colam. TPC: Alunos fotografam poliedros no contexto do quotidiano.  30 abril  2. É abordado o conteúdo escala e proporção, para que consigam representar a sua caixa através do método do cubo envolvente, ampliando-a ou reduzindo-a, sem alterar as suas proporções. 3. Vão representar as seis vistas, usando uma folha em que o cubo planificado está previamente desenhado.  7 maio  4. Tiram fotografia à caixa com o telemóvel.	<b>Materiais:</b> - Caixa de medicamentos; - Folhas de papel "cavalinho" A4; - Folhas de papel milimétrico A4; - Folhas de papel reticular A4; - Lápis de cor; - Lápis de grafite H e HB; - Marcadores; - Régua;	<b>Critérios de avaliação</b> - Rigor na aplicação técnica e no uso dos instrumentos de trabalho; - Persistência na execução dos trabalhos; - Empenho e interesse nas tarefas; - Cumprimento de prazos, normas e regras de higiene e segurança no trabalho; - Sentido de responsabilidade; - Auto Avaliação do aluno.

<p>7. Aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação. 7.2: Explorar registros de observação documental através das tecnologias digitais (fotografia digital: composição, enquadramento, ponto de vista).</p> <p>Discurso: 10. Distinguir elementos de construção de poliedros. 10.1. Reconhecer a diferença entre polígono e poliedro. 10.2: Descrever os elementos de construção de poliedros (faces, arestas e vértices). 10.3: Identificar tipos de poliedros (regulares e irregulares) no envolvente. 11. Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos. 11.1: Realizar planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros).</p> <p>Projeto: 13. Explorar princípios básicos do <i>design</i> e da sua metodologia. 13.1: Analisar e valorizar o contexto em que surge o <i>design</i> (evolução histórica, artesanato, produção em série indiscriminada, a primeira escola: Bauhaus, objetos de <i>design</i>, etc.). 13.2: Reconhecer e descrever a metodologia do <i>design</i> (enunciação do problema, estudo de materiais e processos de fabrico, pesquisa formal, projeto, construção de protótipo, produção). 13.3: Identificar disciplinas que integram o <i>design</i> (antropometria, ergonomia, etc.). 14. Aplicar princípios básicos do <i>design</i> na resolução de problemas. 14.1: Distinguir e analisar diversas áreas do <i>design</i> (design comunicação, produto e ambientes). 15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto. 15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema. 15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.</p>	<p>Estrutura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura / Forma / Função;</li> <li>- Proporção;</li> </ul> <p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção visual da forma;</li> <li>- Fatores da forma dos objetos;</li> <li>- Representação técnica de objetos;</li> </ul> <p>Luz-cor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Luz-cor na representação do espaço.</li> </ul>	<p>vel, segundo o enquadramento da perspectiva cavaleira.</p> <p>5. Desenharam a imagem capturada, com rigor, usando uma folha de papel, com os eixos previamente desenhados;</p> <p style="text-align: center;">14 maio</p> <p>6. Apresento o projeto de construção de um protótipo do carro "mais louco do mundo" (através da reutilização de materiais), mostrando o vídeo sobre a corrida.</p> <p>7. Alunos realizam o esboço do carro, para as corridas mais loucas do mundo, acrescentando a caixa de medicamentos, (obrigatoriamente); TPC – Alunos trazem, elementos/adereços para construir o carro.</p> <p style="text-align: center;">22 maio, 28 maio, 4 junho</p> <p>8. Realização / construção do projeto; (3 aulas?)</p> <p style="text-align: center;">11 junho</p> <p>9. Apresentação e exposição dos projetos.</p> <p>10. Auto avaliação.</p>	<p>- Esquadrão; - Transferidor; - Cola; - Materiais reutilizáveis.</p> <p>Recursos: - Quadro interativo; - Projetor; - Computador; - Câmara fotográfica do telemóvel dos alunos.</p>	<p>Instrumentos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Análise de pesquisa;</li> <li>- Listas de verificação.</li> </ul> <p>Elementos de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produtos bi e tridimensionais;</li> <li>- Todos os materiais arquivados ao longo do processo: esboços, fotografias, esquemas, elementos verbais, projetos;</li> <li>- Autoavaliação do aluno.</li> </ul>
--	--	---	--	---








Ana Sofia Coelho da Silva  
MEVT, Prática Educativa Supervisionada III

Educação Visual | Ficha de avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Lê com atenção e responde às seguintes perguntas, com dois X e justificando:

1. A atividade... foi:

	Muito Interessante	Interessante	Pouco interessante	Difícil	Adequada	Fácil	Justifica as respostas
Montar a caixa com as faces pintadas visíveis							
Identificar poliedros no quotidiano							
Realizar a cotagem da caixa							
Exercício de redução da escala da caixa							
Desenhar as vistas da caixa, segundo o método europeu do cubo envolvente							
Fotografar três faces da caixa e desenhar a partir da imagem							
Representar a caixa através da Perspetiva Cavaleira							

O que gostarias de ver melhorado nas aulas de Educação Visual?

---



---

# MM

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO VISUAL E  
TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO

julho 2014