

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
Faculdade de Educação e Comunicação

**ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NAS
CLASSES INICIAIS: CASO DO 1º E 2º CICLO DA ESCOLA PRIMÁRIA DO 1º E 2º
GRAU DE NAPIPINE, CIDADE DE NAMPULA (2020-2023)**

Nome do estudante: Verónica António Siveleque

Curso: Licenciatura em Psicopedagogia

Nampula, Julho de 2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
Faculdade de Educação e Comunicação

**ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NAS
CLASSES INICIAIS: CASO DO 1º E 2º CICLO DA ESCOLA PRIMÁRIA DO 1º E 2º
GRAU DE NAPIPINE, CIDADE DE NAMPULA (2020-2023)**

Monografia submetida ao departamento de
Educação da Faculdade de Educação e
Comunicação da Universidade Católica de
Moçambique como requisito para obtenção
do grau de Licenciatura em Psicopedagogia.

Proponente: Verónica António Siveleque

Supervisor: Mestre Tomás Alfredo

Nampula, Julho de 2024

Índice

Declaração de honra	ii
Agradecimentos.....	iii
Dedicatória	iv

Declaração de honra

Veronica António Siveleque, declaro por minha honra, que o presente trabalho é resultado da minha pesquisa, bem como das orientações construtivas do meu supervisor, o seu conteúdo é original e as fontes consultadas estão devidamente citadas e referenciadas no corpo do trabalho. Por conseguinte, declaro ainda que o mesmo trabalho nunca foi e nunca será submetido à nenhuma outra universidade queira pública, queira privada para obtenção de qualquer grau académico.

Autora

Veronica António Siveleque

Data: ____ / ____ / 2024

Agradecimentos

Primeiramente dou graças a Deus Pai pelo dom da vida e pela poderosa força que me concedeu ao longo deste período do grande desafio. Tudo o que parece impossível aos olhos dos homens, com Deus é possível.

Agradeço aqui em especial ao meu esposo por toda dedicação, amor e companheirismo comigo durante esse processo, que sempre me apoio, incentivou me nesta longa caminhada, não permitindo que eu desanimasse.

Agradeço o meu supervisor Mestre Tomás, Alfredo pelo apoio incansável e orientação na realização deste trabalho. Aos docentes da UCM-FEC, em especial os do curso de Licenciatura em ensino de Língua Portuguesa, pela maneira sábia como têm transmitido os saberes.

Aos colegas do curso e da turma, pela amizade e compreensão demonstrada ao longo da vida estudantil. Por último, a todos aqueles que directa ou indirecta contribuíram para a minha formação académica que culminou com a efectivação do presente trabalho.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus filhos pelo amor, carinho e suporte incondicional dedicados a mim, e pelo constante incentivo à busca por conhecimento, que me trouxe até aqui. Sem vocês, nada teria sentido.

Resumo

INTRODUÇÃO

1.1.Apresentação do Tema e Contextualização

Estratégias de Motivação para a Aprendizagem dos Alunos nas Classes Iniciais, Caso do 1º e 2º Ciclo da Escola Primária do 1º e 2º Grau de Napipine, Cidade de Nampula (2020-2023).

Um dos maiores problemas que afeta a sociedade estudantil na África, em particular a moçambicana é a falta da motivação da aprendizagem. Esta ausência da motivação da aprendizagem tem causado o desinteresse no processo ensino e aprendizagem de vários alunos, partindo dos seus próprios pais.

Quando se fala da Motivação é um constructo hipotético utilizado para explicar a iniciação, a direção e a persistência do comportamento orientado para um objetivo”. Por outro lado, a motivação inclui conceitos como: a necessidade de realização; a necessidade de aflição; incentivo; hábitos; discrepância e curiosidade. Estes conceitos servem para perceber o comportamento dos indivíduos, mas não de forma isolado do outro, porque não explicaria a forma adequada a motivação. A motivação pode ser deduzida através de um determinado padrão comportamental ou emocional, e este padrão tem sido designado investimento e ao contrário deste a o desinteresse. Para uma aprendizagem ter sucesso depende dos mecanismos que serão usadas. Por isso qualquer experiência de aprendizagem depende o que sucede ao aluno durante as atividades de aprendizagem.

1.2.Problematização

Para Duclos (2006, p.165 cit. em Azevedo, 2014, p. 5) “o desenvolvimento de um sentimento de competência não procede de magia, mas da organização de actividades estimulantes que oferecem à criança desafios à sua medida, que o motivam e que a incitam a ser autónoma”. É deste modo que podemos afirmar que a motivação é inegavelmente o motor impulsionador da aprendizagem.

As abordagens sobre a motivação dos alunos por um lado, em estudos como de Artero(2012), Pinto (2001), Machado e Alves (2013), têm-se centrado no aluno como o objecto de estudo e o centro da análise das causas do não empenho deste, no processo de aprendizagem, mas por outro lado têm sido apontados vários outros aspectos externos ao aluno, que tem influenciado indiscutivelmente no seu esforço. Assim para Tapia e Fita (2000) A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa pode-se fazer para que os alunos recuperem ou

mantenham seu interesse em aprender. A sociedade, aos órgãos públicos e a outras instituições cabe encontrar soluções. Aos professores e equipa docente cabe a reflexão.

Um inquérito do Banco Mundial apontado pela Unicef (2017), indica que apesar do esforço de massificação escolar, os ingressos escolares tende a estagnar, e como resultado há cerca de 1,2 milhões de crianças fora da escola, sem contar que há também um grau muito elevado de absentismo e abandono escolar. E estudos feitos por (Mucopela, 2016; Monteiro, 2014; Torre, Niquice, Chicote & Patia, 2021) em torno do absentismo e abandono escolar por parte dos alunos revelam que os alunos sofrem uma pressão de vários factores seja externo ou interno à escola que influenciam na motivação para a aprendizagem. Assim considera-se que durante todo o processo de ensino e aprendizagem os professores devem dar um acompanhamento contínuo aos seus alunos, e que não devem se conformar com a ideia de que nada podem fazer para mudar o sistema ou procurar culpados ou responsáveis pela decadência na demonstração de competência por parte dos alunos. Para Tapia e Fita (2000) “os professores, baseando-se nos factores que favorecem a falta de motivação devem encontrar mecanismos para estimularem a motivação dos seus alunos e levá-los a assistirem as aulas com vontade e dedicação” (p. 77).

Os objectivos educacionais deixam claro que se espera dos alunos ao estudar, que obtenham capacidades e habilidades para enfrentar os desafios da vida real, interpretando criticamente o mundo ao seu redor e buscando soluções para os problemas práticos da vida através dos conhecimentos obtidos na escola.

Entretanto, a realidade dos resultados de aprendizagem dos alunos, leva a frequentes questionamentos sobre a motivação, referentemente a influência que esta recebe a partir das metas dos alunos, os métodos de ensino, a motivação do professor, a visão dos alunos sobre o processo, a exigência do sistema educacional, os objectivos e aspirações dos encarregados de educação, a diversidade dos alunos em consonância aos conteúdos dados, os estilos de aprendizagem e a aplicabilidade do aprendizado.

Diante de todos factores psicológicos, sociológicos, económicos, políticos, antropológicos e biológicos, espera-se que o professor desdobre o esforço no sentido de articular as suas estratégias pedagógicas de ensino alavancando a motivação dos alunos para a aprendizagem conforme a realidade do processo de ensino e aprendizagem (Piletti, 2004).

Nessa vertente, e partindo do pressuposto de que as estratégias de aprendizagem têm como finalidade motivar os alunos para aprender, formulamos a seguinte questão de partida: ***Que estratégias são utilizadas para a aprendizagem dos alunos nas classes iniciais?***

1.3. Objectivos da pesquisa

1.3.1. Objectivo Geral

- Analisar as estratégias motivacionais utilizadas para a aprendizagem dos alunos nas classes iniciais.

1.3.2. Objectivos específicos

- Descrever as metodologias utilizadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar as estratégias motivacionais utilizadas para a aprendizagem dos alunos nas classes iniciais;
- Verificar se as estratégias usadas são definidas tendo em conta os estilos de aprendizagem dos alunos;
- Verificar se as estratégias ajudam os alunos na compressão dos conteúdos trabalhados pelos professores.

1.4. Justificativa

A escolha do tema teve como motivação pessoal, a preocupação em relação aos problemas educativos da actualidade e da importância do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento individual e social.

Durante o período académico no decurso das aulas, os estudos sobre motivação para a aprendizagem despertaram-nos um interesse que nos fez querer aprofundar mais este tema, e em concomitância com a experiência profissional de docência, foi possível perceber que os alunos necessitam frequentemente ser motivados para aprender, e que a desmotivação tem causado consequências comportamentais que levam ao insucesso escolar e ao absentismo escolar.

Assim, percebemos que a motivação do aluno influencia no sucesso escolar, e que ela pode ser estimulada através das metodologias de ensino, da adequação dos programas de ensino, das atitudes pedagógicas do professor em relação ao aluno, da organização escolar entre outros factores que ocorrem na escola. Entretanto, o professor continua sendo o principal motor impulsionador da motivação para a aprendizagem, pois ele é o orientador das

actividades curriculares e de ensino, e exerce a sua função através de acções estrategicamente traçadas com vista a estimular a aprendizagem do aluno.

O estudo irá cingir-se nas classes iniciais, pois acreditamos que nesta, o uso de metodologias activas que focalizam o aluno como o centro do processo e aprendizagem, é mais complexo e desafiador para os professores, entretanto, essa fase instiga-nos a curiosidade por ser a base para o desenvolvimento de qualquer conhecimento futuro.

1.5.Estrutura

O Estudo está dividido em três partes respectivamente, a introdutória, que contém a apresentação do tema, a problematização os objectivos gerais e específicos, a justificativa e a estrutura do trabalho. A segunda parte é composta pela revisão da literatura que apresenta de forma resumida as bases teóricas sobre a motivação, nela abordamos sobre o conceito da motivação, os estilos da aprendizagem, as metodologias activas e o feedback no processo de ensino e aprendizagem. Na terceira parte apresentamos os procedimentos metodológicos, onde debruçamos detalhadamente sobre como pretendemos realizar a nossa pesquisa, demonstrando o tipo de estudo, os participantes, as técnicas e instrumentos de colecta de dados, as questões éticas e as características do local de investigação. Na quarta parte apresentamos os resultados obtidos no campo de pesquisa, conclusão e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo é reservada a revisão de literatura, onde se apresentam conceitos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Os conceitos discutidos neste capítulo servem de base científica, teórica e empírica da pesquisa corrente. Por isso, neste capítulo procurou-se evidenciar conceitos como, Motivação

2.1. Conceito da motivação

A palavra “motivação”, provém do latim ‘coisa móvel’ ou ‘movimento’. A origem da palavra remete-nos a ideia de que a motivação é aquilo que motiva alguém, ou então, algo que provoca a vontade de agir de modo o alcance de um objectivo.

O conceito de motivação aparece diversificado de acordo com os diferentes autores, e sempre todos vão ao encontro da mesma ideia, embora quando os autores classificam a motivação, cada um inclina-se a sua área de estudo, tentando explicar de acordo com os seus objectivos.

A motivação é um tema que abrange todas as esferas da vida humana, sendo considerada a base para obter as respostas relativas aos esforços, acções e sacrifícios feitos pelos homens, por exemplo, pode-se questionar a razão de certas pessoas envolverem-se em actos moralmente inaceitáveis, ou então o porque de algumas pessoas fazerem certos sacrifícios impostos por ceitas, de modo a alcançar os seus objectivos palpáveis ou não. O mesmo pode se questionar sobre os desportos radicais que levam algumas pessoas a correrem riscos que para os outros parecem desnecessários e injustificáveis, ou até de pessoas movidas pela ambição ou moda que se envolvem em práticas nocivas ao seu bem-estar.

Todas estas situações e outras podem ser entendidas no campo de estudo da motivação, pois ela pode explicar as acções realizadas associando ao motivo da realização dessas acções. Os motivos por detrás de cada acção podem ser internos ao indivíduo, relacionados à sua crença ou fé, ou pode ser exterior e relacionado ao alcance de algo concreto e visível.

A motivação é um processo que acontece internamente no sistema cerebral, apesar de ela poder ser accionada por gatilhos externos ao indivíduo, ou seja, a motivação faz parte da natureza humana, isto é, qualquer indivíduo pratica ou deixa de praticar uma acção por conta de uma motivação. Daí que, para o alcance de qualquer meta, há que direccionar atitudes que ajudem a alcançar essas metas, e por isso dependendo da actividade e do indivíduo, a motivação individual (i.e. intrínseca) pode não ser activada o suficiente para o

desencadeamento do esforço, ou também pode estar activada de forma oposta desencadeando atitudes que impedem de atingir as metas traçadas.

Devido a ligação existente entre a motivação como um processo cognitivo do indivíduo e os factores externos, a motivação pode ser desencadeada através de outros indivíduos, ou seja, uma pessoa pode se auto-motivar ou ser motivada.

Exemplos concretos de motivação impulsionada nos indivíduos através de outros, estão o caso do contexto escolar em que o professor tem como missão motivar os alunos para a aprendizagem utilizando as diferentes metodologias de ensino que buscam estimular e incentivar os alunos a aprender. Em outros contextos organizacionais e profissionais, as organizações e os gestores das organizações buscam diferentes estratégias para motivar os seus subordinados, fazendo com que haja mais eficiência e qualidade no trabalho, e assim alcançar-se os objectivos traçados pela organização de forma eficiente. Uma dessas estratégias de motivação nas empresas são os salários, que aumentam conforme as promoções e progressões dos trabalhadores, assim estes salários são concebidos como atractivos para os trabalhadores desencadearem maior esforço no trabalho.

De acordo com Logan e Wagner (1965), “motivação é um termo como aprendizagem, no sentido de que tem sido usado de numerosas maneiras, com vários graus de precisão. Não nos preocuparemos com o seu sentido exacto, principalmente porque não tem sido usado de maneira precisa neste contexto” (p. 91). A psicologia por exemplo, usa o conceito de motivação limitado a factores que envolvem o processo de energia e determinação do comportamento.

Como a motivação exige uma reacção e um comportamento focalizado em certa tarefa, ela é facilmente delimitada baseando-se na observação do comportamento manifestado pelo indivíduo, por isso entende-se que a motivação é a influência sobre a activação, a força e a direcção do comportamento do indivíduo. Disse Pinto (2001) “a motivação é uma força que inicia, guia e mantém a direcção do comportamento. A motivação impele e guia um organismo para acção” (p. 216).

“Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estado de motivação. Motivação é um sentimento interno, é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa.” (Rogers et al., 1997, p.02 citado em Todorov & Moreira, 2005).

A motivação também influencia na aprendizagem através do aspecto da concepção individual do aluno sobre a aprendizagem, isto é, o modo como o aluno percebe e concebe o processo de aprendizagem tem um efeito directo sobre a motivação profunda. Se o aluno tiver a crença de que a aprendizagem é um caminho para construção de um entendimento mais substancial da realidade que o rodeia e tenta estabelecer relações entre os factos aprendidos com os problemas diários, ele envolve-se mais na actividade desenvolvendo um interesse intrínseco no material de estudo, precavendo-se do insucesso escolar e por isso há sempre a necessidade dos conteúdos de ensino adequarem-se à realidade.

De acordo com Piletti (2004) a motivação em sentido didáctico, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tomar a aprendizagem mais eficaz” (p. 233).

2.2.Causas e factores da motivação

Desde de passarmos sobre as teorias da motivação, entendemos que a motivação tem influência na aprendizagem através do aspecto da concepção individual do aluno sobre a aprendizagem, isto é, o modo como o aluno percebe e concebe o processo de aprendizagem tem um efeito directo sobre a motivação profunda. Se o aluno tiver a crença de que a aprendizagem é um caminho para construção de um entendimento mais substancial da realidade que o rodeia e tenta estabelecer relações entre os factos aprendidos com os problemas diários, ele envolve-se mais na actividade desenvolvendo um interesse intrínseco no material de estudo, precavendo-se do insucesso escolar e por isso há sempre a necessidade dos conteúdos de ensino adequarem-se à realidade da vida dos alunos.

Os alunos que percebem que os conteúdos programáticos e as tarefas académicas se caracterizam pela ausência de relevância e aplicabilidade tendem a desmotivar-se em relação à aprendizagem. As crenças de valor são bastante baixas, uma vez que as situações de aprendizagem para estes alunos são desprovidas de utilidade e interesse pessoal. E acreditando que as situações específicas de aprendizagem são irrelevantes, os alunos inevitavelmente diminuem os níveis de motivação, e consequentemente o seu envolvimento nas tarefas (Machado & Alves, 2013 p. 80).

Assim sendo, concordamos que os factores individuais são um dos promotores do fracasso escolar, tal como os cognitivistas concordam que a motivação do aluno depende e varia de acordo com as cognições motivacionais, ou seja, a motivação do aluno depende do que ele pensa sobre si mesmo e suas capacidades e sobre as tarefas académicas, e assim fundamenta-se a teoria de expectativa e valor, em que o aluno questionando-se sobre as suas capacidades,

e sobre o controlo que ele tem sobre a situação de aprendizagem, cria um conjunto de crenças e previsões relacionadas com os resultados positivos ou negativos. Através das avaliações que o aluno faz de si próprio e do contexto, ele pode acreditar que conseguirá os resultados almejados ou não, fazendo com que a sua motivação varie de acordo com o seu pensamento. E avaliando a importância e a aplicabilidade dos conteúdos e dos resultados de aprendizagem, o aluno traça os seus interesses motivacionais que o orientarão na execução das tarefas de modo ao alcance dos seus objectivos.

2.3.Motivação para a aprendizagem

A motivação para a aprendizagem é orientada tanto por factores externos como por factores internos, tal como explicitam as teorias de aprendizagem, particularmente a teoria de autodeterminação, que engloba a motivação intrínseca e extrínseca.

No processo de ensino e aprendizagem, os professores devem avaliar a orientação geral para a aprendizagem dos alunos, para auferir o nível e o tipo de motivação, seja intrínseca ou extrínseca, para através dessa avaliação adoptar as melhores estratégias e metodologias de ensino.

O aluno com uma motivação intrínseca e extrínseca tem mais possibilidades para alcançar os seus objectivos, pois este encontra motivos externos e internos para realização das tarefas, portanto, é importante que o professor se encarregue de utilizar estratégias motivacionais, visto que nem sempre o grupo de alunos apresenta alegria ou prazer na realização das tarefas propostas (Bzuneck. 2010).

De acordo com (Scacchetti, Oliveira & Rufini, 2014, p. 299), as pesquisas sugerem que os professores se aperfeiçoem na tarefa de incentivar seus alunos a um padrão óptimo de motivação, instigando no aluno o hábito de valorizar o aprender, melhorando o envolvimento nas actividades propostas em sala de aula e buscando o conhecimento.

Os alunos percebem de maneiras diferentes o processo de ensino, adoptando diferentes abordagens, conforme as concepções que eles têm sobre a aprendizagem e sobre si mesmos, apesar de estarem sujeitos as mesmas condições de ensino. Assim, é através do uso de metodologias activas que favorecem diferentes abordagens às actividades de aprendizagem, assim como diferentes métodos de avaliação e estruturas do conteúdo, que o aluno desenvolverá abordagens mais significativas para aprendizagem, orientando a sua atenção para a percepção do conteúdo ao invés objectivar alcançar apenas boas notas classificativas nas avaliações.

“A avaliação dos tipos de abordagens à aprendizagem adoptadas pelos alunos e dos tipos de abordagens ao ensino dos professores, contribuem para incrementar a compreensão das relações existentes entre estes constructos e os resultados escolares dos alunos” (Paiva, 2007, p. 125).

A motivação e a dedicação do aluno na aprendizagem aumenta conforme as suas crenças na sua capacidade para alcançar as metas traçadas, e aumentam mais ainda quando o aluno percebe e aliena o conhecimento à sua realidade através do estabelecimento de relações entre os factos aprendidos e os vivenciados.

Através do entendimento sobre a motivação para a aprendizagem, percebe-se que a escola deve sempre promover um ambiente em que os alunos se sintam capazes de induzir uma abordagem profunda à aprendizagem que os facilitam a efectuar aprendizagem significativas, e que de tal forma, o professor possa ajudar o aluno a ser activo e responsável do seu próprio aprendizado.

2.4.Métodos de Ensino na Prática Escolar Moçambicana

Etimologicamente, a palavra método provém do latim “*methodus*”, que quer dizer meta, objectivo, finalidade, e “*thodos*” que quer dizer caminho, percurso, trajecto, meios para alcançar. Baseando-se nesta perspectiva etimológica, podemos definir métodos como sendo um caminho trilhado com a finalidade de atingir um certo objectivo traçado.

Segundo Libâneo (2006) “método é o caminho para atingir um objectivo. Na vida quotidiana estamos sempre perseguindo objectivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa actuação, ou seja, a organização de uma sequência de acções para atingi-lo. Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objectivos.” (p. 150).

Os objectivos e os conteúdos são os elementos que determinam os métodos, isto quer dizer que os métodos são as acções realizadas pelo professor e alunos no ensino e aprendizagem dos conteúdos, para o alcance dos objectivos.

Os métodos como constituintes do processo de ensino e aprendizagem não são estáticos, e eles orientam as actividades realizadas pelos professores e alunos dentro da sala de aulas com o objectivo de alcançar os objectivos pedagógicos traçados, tal como disse Pimenta e Carvalho (2008) o método “corresponde ao elemento da didáctica em que o professor organiza as actividades de ensino e dos alunos para atingir objectivos em relação a um conteúdo específico.” (p. 9).

Método Dedutivo

Utilizando a razão, o ser humano procura olhar para além dos fenómenos observados, e tira as suas conclusões. O conhecimento científico não está afastado dessa lógica, e utiliza dela como um caminho para chegar a uma certeza sobre a verdade dos fenómenos.

No processo de ensino e aprendizagem, não é diferente, os professores usam de métodos lógicos para fazerem com que os seus alunos assimilem o conhecimento. Esses métodos são utilizados em sala de aulas para ajudar o aluno a pensar por si, tomar decisões e resolver problemas, e o professor ao usar esses métodos, leva o aluno a entender a matéria, e independentemente do problema apresentado, ele consegue resolver ou então chegar a uma conclusão, com base nos conhecimentos prévios aprendidos na aula.”

Quando os alunos estão diante de problemas concretos, usam a razão e a lógica para resolver os problemas, e isso significa que o método dedutivo ao apresentar premissas gerais verdadeiras, levam a uma conclusão lógica verdadeira.

Método Indutivo

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objectivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nasquais se basearam. Uma característica que não pode deixar de ser assinalada é que o argumento indutivo, da mesma forma que o dedutivo, fundamenta-se em premissas. Mas, se nos dedutivos, premissas verdadeiras levam inevitavelmente à conclusão verdadeira, nos indutivos, conduzem apenas a conclusões prováveis. (p. 86).

O método dedutivo e indutivo são relacionados à lógica, são métodos que nos levam a tirar conclusões com base em premissas postuladas, sejam elas verdadeiras ou falsas. Isso revela que a indução é algo naturalmente humano, entretanto, usado de forma estruturada e organizada pela ciência para compreender fenómenos científicos.

Segundo Dinis e Silva (2008) “o método indutivo prevê que pela indução experimental o pesquisador pode chegar a uma lei geral por meio da observação de certos casos particulares sobre o objecto (fenómeno/facto) observado.” (p. 3).

O método indutivo usado no ensino das línguas permite que os alunos tenham mais contacto com o conteúdo e descubram e se familiarizem com a língua. E a partir dessa familiarização, os alunos conseguem extrair regras gramaticais básicas, sem necessariamente serem-lhes expostas de primeira.

Santos (2011) diz a abordagem indutiva destaca-se pela sua funcionalidade, uma vez que os alunos são convidados a focar na comunicação e interacção, sem que seja feita uma explicação inicial detalhada da gramática. O aluno interage com a língua em contextos reais e interessantes e, através de técnicas de elicitación, entram em contacto com a gramática de forma interessante e dinâmica.

Essa opinião sugere que o método indutivo é o mais adequado para o ensino das gramáticas das línguas, pois a gramática não pode ser apresentada de forma isolada do contexto, devem ser dados aos alunos a oportunidades para explorarem as competências e participarem mais activamente na compreensão da língua.

O método indutivo requer alguns procedimentos, logo não se pode considerar de uma persuasão casual, pois por ser um método, algo científico, requer que o indivíduo não chegue a conclusões precipitadas, principalmente, por a verdade da conclusão por indução depender exclusivamente das premissas, e as vezes as premissas levam a probabilidades, tal como disse Cervo e Bervian (1978) “quando as premissas são verdadeiras, o melhor que se pode dizer é que a sua conclusão é, provavelmente, verdadeira.” (p. 25).

Método Lógico

A lógica é uma ciência e arte do raciocínio. O raciocínio é uma forma de processamento simbólico de informações que visa tornar explícitas formas de conhecimento que antes estavam implícitas. Enquanto ciência, esta possui uma metodologia própria, que prioriza as manifestações do raciocínio que surgem no âmbito de contextos linguísticos organizados. O estudo, conhecimento e cultivo da lógica, revelam ferramentas bem importantes para uma evolução cognitiva de todo o ser humano que queira ser realmente livre, não condicionado pelo medo e por crenças nocivas constantemente propaladas por diversos meios de comunicação da maioria das sociedades, tanto do presente como de várias eras passadas. (Buchsbaum, 2006, p. 01).

A lógica, estimula o desenvolvimento do raciocínio, e ajuda no melhoramento contínuo da aprendizagem através das experiências adquiridas na interacção entre os processos mentais e o meio ambiente. E devido a sua importância no desencadeamento do aprendizado e na

construção do raciocínio em todos âmbitos do desenvolvimento do indivíduo, usa-se no processo de ensino e aprendizagem como um método.

O uso do método lógico no processo de ensino e aprendizagem por diferentes professores, nas variadas disciplinas, é devido ao facto de a aprendizagem ser um processo estruturado e organizado logicamente, ou seja, os resultados obtidos são extremamente consideráveis, pois a aprendizagem é estruturada na ordenação do pensamento.

Por ser uma ciência que auxilia no aprendizado e facilita o desenvolvimento do conhecimento, ela é usada no processo de ensino e aprendizagem como um instrumento para desenvolver o raciocínio, capitalizando as operações da razão, a fim de alcançar as metas pedagógicas.

O método lógico não se distancia do método dedutivo e indutivo, a partir do momento que tanto a indução, quanto a dedução são processos de raciocínio lógico, conforme atesta Padilha (sd) “em lógica racional podemos distinguir três tipos de raciocínio lógico, referente ao que cada um deseja determinar a partir de uma premissa, uma conclusão, e uma regra segundo a qual a premissa implica a conclusão: indução, dedução e abdução.” (p. 30).

A ciência que mais usa a lógica, é a Matemática. Ela busca a lógica para definir, postular e fundamentar os seus teoremas, além de julgar a veracidade ou falsidade dele, para tirar conclusões generalizadas e propor novas suposições.

Em sala de aulas de Matemática, muitos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, têm dificuldades de compreender os conteúdos e resolver problemas propostos baseando-se nos conteúdos estudados, ou então apresentam dificuldades em aplicar os conhecimentos adquiridos, por mais que as tais actividades não tenham um nível de complexidade elevado. Deste modo estes alunos encontraram obstáculos para quando usarem um caminho específico, cheguem a solução dos problemas, e isto também acontece em outras disciplinas, em que os alunos apresentam problemas de leitura e escrita, assim como compreensão.

A aplicação do método lógico, ajuda estes alunos a desenvolver um raciocínio lógico na resolução de problemas matemáticos, ou de outras disciplinas. O professor ao usar o método lógico, faz com que o aluno seja capaz de aprender a interpretar, investigar e comparar situações, percebendo as possíveis soluções para os mesmos.

A lógica estimula o desenvolvimento do raciocínio através de experiências que são proporcionadas a partir da interacção entre as estruturas mentais e o meio, favorecendo assim o aprendizado. Dessa forma, a capacidade mental é exercitada e os mecanismos cognitivos são activados, promovendo inúmeros benefícios, tais como: amadurecimento do raciocínio, melhorando a capacidade de buscar, analisar, tratar e organizar a informação; estimular a relação entre os alunos (que se auxiliam na resolução de problemas), desafiando sua capacidade de raciocinar e despertando sua curiosidade; melhorar a capacidade de transferir e receber informações, dando mais autonomia ao aluno, inclusive, para interpretar melhor os problemas de Matemática; e construção de uma postura crítica, sendo consciente de que o conhecimento não é algo terminado e deve ser construído constantemente.⁴

Nota-se então que o objectivo central do uso do método lógico na sala de aulas é o melhoramento da capacidade de raciocínio por parte do aluno, isso significa que este método rejeita o ensino por meio de repetição ou verbalização, em que o aluno se torna menos activo. Na medida que os alunos vão praticando e se familiarizando com o conteúdo, eles estarão a usar o método lógico, logo há sempre uma necessidade de reforçar e incentivar a prática, através de problemas desafiadores e interessantes que estimulem a maneira inteligente de pensar.

“É possível propor situações ou problemas (que envolvam não só a Matemática, como também análise de informações com o intuito de descobrir algo), jogos (como Xadrez e Sudoku), problemas que envolvam a dedução de um padrão, dentre outras possibilidades.”⁵

O professor na sala de aulas implementa o método lógico baseando-se em questões de raciocínio lógico, que levam o aluno a reflectir para resolver as questões propostas, e este processo faz com que o aluno se envolva cada vez mais com o conteúdo. Quanto mais o aluno se familiariza com certas questões, mais perto fica de criar técnicas eficazes, eficientes e rápidas para lidar com mais diversas situações concretas ligadas ao raciocínio. Este método é muito essencial, pois contribui para o desenvolvimento da inteligência, que é o ponto fulcral para resolver diversos problemas do dia-a-dia em diferentes contextos.

2.5. Aplicação dos métodos de ensino nas classes iniciais

Segundo Fonseca & Fonseca (2016) citando Libâneo (1994), o processo de ensino “se caracteriza pela combinação de actividades do professor e dos estudantes. O direccionamento a esse processo está associado com o planeamento pelo professor no desenvolvimento das

aulas envolvendo: a definição dos objectivos, a selecção dos conteúdos e os métodos do ensino.” (p.44).

A planificação das actividades de aprendizagem exige a adopção de metodologias de ensino activas e reconhecidas, que criem no aluno o interesse sobre o conteúdo e a aula. Essas metodologias, são escolhidas conforme os objectivos traçados, os conteúdos e o contexto de aplicação deste conteúdo, e conforme o nível escolar dos alunos em coordenação com o nível de desenvolvimentos cognitivo do aluno, tal como abordam as teorias de desenvolvimento cognitivo, que defendem que o ser humano segue uma evolução cognitiva específica de acordo com a idade cronológica. Daí que se enfatiza o conhecimento do tipo de aluno, ao se escolher um método de ensino.

Os métodos de ensino são actividades que se articulam sequencialmente para o alcance dos objectivos da aula, portanto, intermedeiam-se no processo de ensino e aprendizagem através dos objectivos traçados e os conteúdos programados. A escolha desses métodos não é aleatória, mas baseia-se em pressupostos teóricos plasmados conforme a situação real dos alunos.

O professor, sendo o interveniente educativo que escolhe o método que melhor se adequa à aula a ser leccionada, este usa de todos os seus conhecimentos pedagógicos e sociais, bem como a sua visão sobre a expectativa social, as exigências e os desafios reais, para seleccionar os métodos e orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Tanto na planificação quanto na realização das actividades educativas, os métodos desempenham um papel imprescindível, pois não há ensino e aprendizagem sem método. A distribuição e a sequência lógica das actividades na sala e/ou fora dela são definidas pelo professor através do método, então o método é o caminho que se trilha pelos alunos e professor em direcção ao êxito na aprendizagem, o que implica o alcance dos objectivos.

Os métodos a serem usados pelos professores dependem do nível de aprendizagem dos alunos, de tal forma que a abordagem de um método quanto às estratégias de aplicação do método pode mudar conforme o nível escolar dos alunos. Assim, podemos encontrar métodos que se adequam ao ensino pré-escolar e primário, e métodos que se adequam ao ensino secundário e superior. A diferenciação de certos métodos de acordo com os níveis, tem principalmente relação com a técnica de ensino, ou seja, a operacionalização do método, pela forma como os alunos de diferentes classes podem ser envolvidos nas actividades específicas,

por exemplo o método de trabalho independente podendo ser usado em todos os níveis de ensino, diferencia-se no acompanhamento e na avaliação da actividade pelo professor.

Genericamente, baseando-se no pressuposto de que o aluno é o centro da aprendizagem, os métodos podem ser agrupados em dois grupos: métodos tradicionais, que colocam o aluno como um interveniente menos activo, recebendo passivamente o conhecimento transmitido pelo professor, e os métodos activos, que enfocam a participação activa do aluno.

De acordo com Piletti (2004) os métodos activos opõem-se radicalmente a tudo quanto é passivo nos métodos tradicionais, e baseiam-se no princípio de que a criança é um ser em desenvolvimento, cuja actividade, espontânea e natural, é a condição para o crescimento físico e intelectual. A participação activa do aluno consubstancia-se primordialmente no espaço que o professor reserva para as descobertas do educando. Esses métodos dão mais destaque à vida social da criança como factor fundamental para o seu desenvolvimento intelectual e moral, e assim adquire grande importância para o relacionamento dos alunos entre si e dos alunos com o professor.

Em termos gerais, no contexto moçambicano, quanto a abordagem dos conteúdos, usam-se o método dedutivo e indutivo. E dentre todos os outros métodos, existem os que são normalmente usados no contexto moçambicano devido a sua facilidade de aplicação, e ainda alguns métodos podem ser usados em todos os níveis de ensino, tal como o método demonstrativo, que consiste em exemplificar uma determinada operação técnica ou prática para que os alunos repitam e apreendam. Este método pode ser usado desde as primeiras fases de aprendizagem, isto é, nível pré-escolar, até ao nível superior.

Um exemplo concreto do uso do método demonstrativo no ensino e aprendizagem da criança, revela-se no ensino de *origamis* de papel, em que o educador, usando o passo-a-passo, juntamente com alunos consegue criar diversas representações de objectos e animais usando o papel. E no ensino posterior, ou seja, no nível secundário e superior, usa-se a demonstração principalmente em disciplinas técnico-científicas. E a respeito disso, reforça Bárbara (sd) com as seguintes palavras “este método é particularmente adequado para ser utilizado na transferência de aptidões manuais, manobras, técnicas práticas, principalmente na formação operacional.” (p. 38).

2.6.Estratégias de motivação dos alunos

De acordo com Piletti (2004), a motivação e a aprendizagem estão interligadas de maneira que uma depende da outra, ou seja, a aprendizagem depende em parte, da motivação. E que para um aluno aprender é necessário que queira aprender, contudo, o professor com isso precisa encontrar estratégias, recursos e procedimentos adequados para que a aprendizagem aconteça.

Várias são as diferentes as estratégias sugeridas para motivar os alunos para a aprendizagem. Entre elas, escolhemos apontar, por exemplo, as estratégias mencionadas por Quist (2007), por serem direccionadas às classes iniciais do ensino primário no contexto africano, tais como: a escolha de diferentes e melhores métodos consoante as habilidades, conhecimento, capacidades e experiências dos alunos; o uso dos livros escolares como um recurso de atracção e motivação das aulas; a realização de actividades práticas através de experiências e demonstrações usando equipamentos do dia-a-dia; uso de histórias relacionadas com o tema, nas aulas para captar o interesse; uso de poesias, rimas, canções e adivinhas; uso de imagens e diagramas; uso de jogos; quebra-cabeças; dramas, mímica e representação teatral; e trabalho de investigação.

Caso a desmotivação esteja ligada aos métodos de ensino, será possível notar o decréscimo na motivação dos alunos conforme a prática pedagógica for decorrendo, e embora alguns alunos sejam capazes de se adaptar às diferentes formas de ensinar quando têm objectivos de aprendizagem fixos claramente traçados, há que o professor prestar atenção aos alunos no seu todo. Às vezes, a escola pode adoptar certas estratégias e metodologias como instrumentos que auxiliam na busca do conhecimento, tais como punições severas, e isto pode de certa forma desmotivar o aluno fazendo com que sejam neutralizadas todas boas experiências adquiridas na sala de aulas.

É necessário que o professor entenda que cada aluno tem o seu estilo de aprendizagem, e ao aplicar as suas estratégias deve respeitar e usar essa informação para ajudar o aluno, isto é, a intervenção do professor deve basear-se de acordo com a realidade de cada aluno, a partir da identificação de alunos desmotivados dentro da sala de aulas.

A seguir apresentamos algumas estratégias práticas que podem ser adoptadas pelos professores em sala de aulas para estimular a motivação dos alunos conforme as diferentes causas da desmotivação apontadas por Machado e Alves (2013):

1º - Alunos desmotivados porque têm dificuldades em aprender

Caso o insucesso seja causado por insucesso repetitivo, deve se promover cognições motivacionais positivas relacionadas a auto-eficácia, com a percepção de competência com atribuições adaptativas ou com crenças de controlo. Assim o professor, na sala de aulas, deve construir relações securizantes e de suporte; fornecer feedback claro e detalhado nas tarefas orientadas, reforçando e enfatizando sempre os aspectos positivos; proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem-sucedido, por exemplo ajustar o nível de exigência da tarefa a real capacidade do aluno; proporcionar oportunidades de auto-regulação; reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar principalmente devido ao insucesso causado pelo problema de aprendizagem que o aluno tem; valorizar mais o esforço do aluno ao invés do resultado e valorizar mais a qualidade ao invés da quantidade; evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros; evitar o desânimo aprendido (sempre deve se tentar priorizar a estimulação da motivação de um determinado aluno, quando este se encontra a evoluir para o quadro de desânimo).

2º - Alunos desmotivados porque acham irrelevante aprender

Quando a desmotivação resulta da percepção da ausência de relevância e aplicabilidade das aprendizagens, o professor deve activar estratégias pedagógicas que elevam o valor das tarefas académicas e das aprendizagens escolares. Neste sentido, o professor deve fornecer tarefas, matérias e actividade que são relevantes e úteis para os alunos; relacionar os conteúdos escolares com a resolução prática de problemas reais dos alunos; internacionalizar o discurso na sala de aula, focando na importância e utilidade dos temas e actividades; estimular a autonomia e proactividade dos alunos; estimular a definição de objectivos eficazes com os alunos; ajudar os alunos a fazerem suas projecções sobre o futuro; e comunicar com regularidade com o conselho da escola e com os encarregados de educação.

Disse (Abreu, 2002, p. 177 cit. em Costa, 2013) que os alunos nem sempre são capazes de apreciar o interesse dos trabalhos escolares. Por vezes revelam dificuldades para entender a relação existente entre a aprendizagem e as suas aspirações pessoais. A melhor forma de motivar a realização de um trabalho escolar consiste em apresentá-lo como uma tarefa estimulante e interessante, conducente a uma finalidade com valor, ou como situação problemática, cuja situação importa ao aluno.

3º - Alunos desmotivados porque acham aborrecido aprender

Quando a desmotivação resulta da percepção de ausência de desafio e interesse, o professor deve intencionalizar os níveis de interesse das tarefas, reforçando a escola como contexto privilegiado; criando um ambiente de aprendizado motivador; estabelecendo relações

pedagógicas personalizadas; promovendo curiosidade; proporcionando actividades, tarefas e matérias interessantes e estimulantes que incluam novidade e variedade; promovendo actividades numa lógica cooperativa e colaborativa; modelando e demonstrando o interesse e envolvimento nas actividades; e ajudando os alunos a perceber que nem tudo o que se faz é aprazível.

É veras, que todas as estratégias de ensino têm como finalidade motivar o aluno para a aprendizagem. Assim, é imprescindível que o professor procure adaptar as diferentes metodologias à situação concreta de aprendizagem buscando ferramentas adequadas para ajudar o aluno a alcançar os níveis de aprendizagem desejados.

2.6.1. O Feedback como estratégia de motivação no processo de ensino e aprendizagem

Segundo (Sá-Chaves, 2002, p.393, cit. em Gaspar, 2014, p. 36), o feedback é “toda a reacção verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o objectivo: de o interrogar sobre o que fez e como o fez; de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação.”

Para Gaspar (2014) o feedback é um processo de comunicação que se estabelece com o objectivo de proporcionar a uma pessoa ou grupo informações ou mensagens sobre o seu desempenho, tendo assim o objectivo de corrigir ou apoiar esse desempenho. E na área do ensino, o feedback é toda a reacção do professor ao desempenho dos alunos, não se limitando só às tarefas e contribuições em sala de aula, que têm o objectivo de corrigir, avaliar, descrever e apoiar o aluno no desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o professor ao proporcionar o feedback ao aluno, está a ajudar ao aluno a percorrer o caminho da aprendizagem.

No processo de desenvolvimento de uma avaliação formativa, o *feedback* é fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos, contribuindo para que se tornem mais autónomos na avaliação e regulação dos seus desempenhos e possam encontrar formas de os melhorar (Tunstall & Gipps, 1996; Black & William, 2001; Fernandes, 2005; Brookhart, 2008 cit. em Avões, 2015, p.11).

Existem dois tipos de *feedback* que permitem a ligação entre a avaliação e a aprendizagem: o *feedback* avaliativo (formação de juízos de valor e com pouco efeito regulador) e o *feedback* descritivo (desempenho dos alunos face às tarefas propostas) (Gipps, 1999 cit. em Avões, 2015, p.11).

Segundo Williams (2005), os diferentes tipos de *feedback* podem ser classificados como: *positivo*, quando tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita, *correctivo*, tem por objectivo modificar um comportamento, *insignificante*, quando é um *feedback* vago e genérico que confunde o aluno sobre o seu propósito ou *ofensivo*, que não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva os alunos para o estudo.

O professor deve sempre dar um *feedback* positivo aos seus alunos, valorizando os aspectos do seu comportamento que foram correctos, reforçando o seu potencial junto do aluno, e só depois avançar para um *feedback* correctivo (através de perguntas cuidadosamente orientadas, que permitam ao aluno reflectir sobre a tarefa, sugerindo que procure melhorar determinados aspectos do trabalho realizado) (Avões, 2015).

O aluno sente-se cada vez mais motivado a realizar as tarefas quando percebe que o professor dá um feedback a essas tarefas. É importante referenciar que no acto de dar o feedback o professor deve dar mais relevância ao feedback positivo e correctivo ao invés do feedback insignificante ou ofensivo que além de não guiar para os objectivos almejados, influenciam negativamente para a realização de outras tarefas.

Outro ponto importante de ser referido é a demora de dar feedback aos alunos, que se verifica em muitos professores, o que acaba dificultando o processamento e melhoramento do aluno em tempo essencial. Dai que o professor e as suas atitudes podem se tornar uma alavanca ou entrave no processo de ensino e aprendizagem.

2.7.O Papel do Professor na Motivação para a Aprendizagem

No processo de ensino e aprendizagem, a motivação é um elemento crucial, para que o aluno, tenha interesse pelas aulas, é por isso que o professor precisa desenvolver actividades práticas e relacionadas com a vida diária dos alunos.

Segundo Tapia e Fita (2000) “a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa pode-se fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender. A sociedade, aos órgãos públicos e a outras instituições cabe encontrar soluções. Aos professores e equipa docente cabe a reflexão” (p. 9).

E disse Da Silva (2014), “aos professores a reflexão, sim, mas também a consciência de que a aprendizagem é uma acção interactiva e que vai de encontro com outra teoria da motivação: a teoria da hierarquia das necessidades proposta por Maslow” (p. 20). Essa hierarquia permite

estabelecer uma clara relação entre o processo de aprendizagem e o nível de motivação do indivíduo para se autodesenvolver, a partir do aprendizado contínuo.

Na pirâmide de Maslow, as necessidades estão organizadas de tal modo que quando o indivíduo se sente satisfeito com uma necessidade, este acaba redireccionando a sua motivação para as outras necessidades que não foram satisfeitas, então, o comportamento do homem é fortemente determinado pelas suas satisfações.

Ao analisar claramente a teoria de Maslow, vemos que há necessidade de o professor dentro da sala de aulas estar atento às diferentes reacções comportamentais dos seus alunos, procurando trabalhar sempre focalizando nas diferentes questões que dificultam a motivação do aluno, porque a falta de motivação por parte do aluno é o reflexo do que acontece com o aluno e a sua volta, e algumas vezes o aluno fica desmotivado devido a aspectos relacionados a prática pedagógica ‘uma pratica pedagógica ineficiente’.

Disseram Tapia e Fita (2000) a motivação “é um conjunto de variáveis que activam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objectivo, e estudar a motivação consiste em analisar os factores que fazem as pessoas empreender determinadas acções dirigidas a alcançar objectivos” (p. 77). E assim, os professores, baseando-se nos factores que favorecem a falta de motivação devem encontrar as melhores estratégias para estimularem a motivação dos seus alunos e leva-los a assistirem as aulas com vontade e dedicação.

O professor tem um papel preponderante em relação a motivação do aluno, entretanto, o problema da motivação não tem sido apenas do aluno, embora ele, seja o maior prejudicado, e consequentemente a sociedade. O professor, deve trabalhar com profissionalismo, e não deixar que a sua desmotivação influencie na motivação dos seus alunos, visto que, a questão da motivação do professor tem sido um dos grandes empecilhos no processo de ensino e aprendizagem. O professor na sala de aulas, deve recuperar os alunos desmotivados, e ao mesmo tempo prevenir o problema da desmotivação, assim como reorientar as motivações distorcidas, que carregam alguns alunos.

A comunidade também tem um papel muito importante de educar o aluno, desde pequeno, porque se o aluno não respeita o professor, nem aos colegas e os membros da escola, assim como não se interessa pelos conteúdos, dificilmente o professor poderá leva-lo a uma aprendizagem significativa.

Conforme a ideia de Vigotsky apresentada por Rego (1996) “a disciplina é um conjunto de parâmetros internalizados a uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. A disciplina é concebida como uma qualidade, uma virtude e, principalmente, como um objectivo a ser trabalhado e alcançado pela escola)” (p. 87).

O professor deve exercer a sua função na sala de aula de modo que no aprendizado, haja um feedback positivo, buscando estratégias para imprimir no aluno uma motivação e que desenvolva nele o sentido do prazer de aprender, através das múltiplas possibilidades que a escola oferece.

CAPÍTULO II: DESENHO METODOLÓGICO

Para o êxito da nossa pesquisa, seguimos um conjunto de etapas dispostas e planificadas, lógica e cuidadosamente, pois tal como afirmam Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015) “fazer ciência não é um exercício fácil, pois, dependendo do olhar que se privilegie, teremos epistemologias próprias e percursos diferenciados para chegar ao mesmo objectivo: produzir conhecimento sobre a realidade empírica” (p. 6).

Vários caminhos podem ser usados para buscar o conhecimento científico olhando para os diferentes tipos de estudo com os seus paradigmas, métodos e técnicas de recolha de dados.

Neste capítulo apresentamos os caminhos usados para a materialização do nosso trabalho de forma fundamentada, portanto buscamos apresentar o paradigma e o tipo de investigação, tipo de estudo, participantes do estudo, técnicas e instrumentos de colecta de dados, questões éticas, caracterização do local de estudo e historial da escola, técnicas de análise de dados e resultados esperados.

3. Classificação da Pesquisa

3.1. Quanto a Abordagem: Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa além de ser a mais habilitada para traduzir com consistência a realidade social, permite uma melhor interacção entre o investigador e o fenómeno em estudo. O investigador no recolher dos dados de investigação, pode através dos vários instrumentos e métodos inteirar-se melhor da realidade buscando informações de forma mais fidedignas relacionando os fenómenos em estudos aos diferentes actores circunstanciais.

Na pesquisa qualitativa o investigador busca interpretar os acontecimentos, relatos e situações vivenciadas e/ou narrados pelos actores-participantes da investigação, e a partir do contexto, produzir cruzamento de conhecimento através de entendimento profundo da realidade em questão.

O investigador tem um papel muito importante na pesquisa qualitativa, pois ele constitui um dos elementos essenciais na recolha de informações, actuando do trabalho investigativo como um observador, notário e analista.

A presente pesquisa é qualitativa com paradigma interpretativo por ter se sustentado de bases empíricas através de textos produzidos pelo investigador, isto é, registo de informações

detalhadas fornecidas pelos participantes da pesquisa, observações feitas no campo de estudo assim como de documentos utilizados no campo.

A pesquisa qualitativa que efectuamos, permitiu-nos fazer um estudo exaustivo e profundo na base de análise do fenómeno em estudo, com recuso ao método indutivo.

Nas ciências sociais são usados diferentes métodos com o objectivo de facilitar ao investigador no uso das ferramentas técnicas que garantem a precisão e objectividade na recolha e interpretação de dados, e principalmente servem de orientação para a recolha, o processamento, interpretação e validação das informações.

Assim, ao estudarmos sobre as estratégias de motivação para a aprendizagem dos alunos, especificamente na Escola Primária do 1º e 2º Grau de Napipine, estaremos simultaneamente contribuindo para o entendimento do mesmo tema, em outras escolas com as mesmas características e condições ou contextos próximos, sendo que os resultados desta investigação são representativos.

Diferentemente de outros métodos, o estudo de caso não exige o uso de uma a priori colecta de dados ou teste para garantir a validade e fidedignidade dos instrumentos de pesquisa, entretanto, utiliza os diferentes instrumentos de colecta de dados como evidencia que confere significância aos resultados da pesquisa, e por isso usa todos os dados possíveis colhidos a partir dos agentes participantes da pesquisa e as fontes escritas assim como a observação.

Disse Gil (2008) que os estudos de caso fazem a colecta de dados através da análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefactos físicos, o que permite uma maior conexão entre o pesquisador e o fenómeno em estudo, possibilitando ao pesquisador actuar como integrante do grupo, caso seja necessário.

3.2.Participantes do estudo

No geral, os fenómenos ou problemas investigação dizem respeito a um enorme universo de elementos o que torna impossível estudá-los na sua totalidade, por isso na pesquisa qualitativa por não usar os métodos estatísticos admite-se trabalhar com uma parte populacional (denominada de participantes do estudo) que pode ser considerada representativa da totalidade.

De acordo com Lakatos e Marconi (1992) o universo populacional numa investigação é o “conjunto de seres ... que representam pelo menos uma característica em comum. A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou ... serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, ... a organização a que pertencem, comunidade onde vivem” (p. 108).

Normalmente, quando a selecção dos participantes é feita de forma rigorosa, é possível que se considere os resultados da pesquisa, como sendo tão próximos aos resultados que poderiam se obter ao realizar-se um estudo englobando todo o universo populacional.

Os participantes do estudo são seleccionados em função de apresentar características que possibilitam a investigação do fenómeno, por exemplo no caso em estudo, constituem parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e que também possuem conhecimentos sobre os factos a serem estudados, afinal são eles que vivenciam o problema em questão.

De acordo com Gil (2002) qualquer pesquisador deve seleccionar uma pequena parte de uma população, para servir como representativa da população, já que existe a impossibilidade de envolver todos os elementos populacionais. Assim, a escolha dos procedimentos da selecção de participantes não deve ser aleatória, necessitando sempre justificar recorrendo a princípios teóricos já existentes, lembrando sempre que o universo populacional é apenas constituído pelos elementos de que referencia a totalidade ou o grupo que possuem determinadas características, enquanto a amostra, uma porção dessa totalidade, sendo que os participantes de um estudo constituem parte da amostra.

O facto de a pesquisa qualitativa optar pelo uso de participantes ao invés da amostra, deriva do facto de a amostragem fundamentar-se em leis estatísticas para lhe conferirem a fundamentação científica. Sobre isso afirma Gil (2008) que “a amostragem se fundamenta em leis estatísticas que lhe conferem fundamentação científica: a lei dos grandes números, a lei de regularidade estatística, a lei da inércia dos grandes números e a lei da permanência dos pequenos números” (p.90).

Entretanto, tanto usando a terminologia de amostragem ou de participante, a investigação usa critério de legibilidade para definir a porção representativa do universo populacional da pesquisa. E destituído de qualquer rigor estatístico encontra-se a amostragem por acessibilidade ou por conveniência, que segundo Gil (2008), é o tipo de amostragem menos rigoroso, em que o investigador selecciona os elementos a que tem acesso, aceitando que estes

constituem parte representativa do universo da pesquisa exploratória e qualitativa, que não exigem um alto nível de precisão.

Assim, a nossa pesquisa adoptou a acessibilidade e conveniência, como critério de elegibilidade dos participantes, além da casualidade e tipicidade ou intencionalidade. Ou seja, os entrevistados entre os alunos e professores foram elementos integrantes do processo de ensino e aprendizagem dentro do nosso campo de estudo, tendo por isso um perfil adequado para responderem as nossas questões devido a sua experiência, além de serem de fácil acesso ao pesquisador e vivenciarem os factos em estudo.

O critério de tipicidade ou intencionalidade não utiliza leis probabilísticas, e consiste em seleccionar uma parte da população como representante de todo o universo, com base nas informações disponíveis, todavia, exige que se tenha um conhecimento prévio e considerável sobre a população e os elementos seleccionados para participarem da investigação. Portanto, a escolha dos participantes (principalmente os professores entrevistados) obedeceu esse critério por considerar que estes são dotados de conhecimentos sobre as estratégias de motivação para aprendizagem das classes iniciais, das quais aplica-as nas suas aulas.

O critério de intencionalidade também foi adoptado na escolha dos participantes (alunos), ao cingirmo-nos no facto de serem de uma idade não menor de 8 anos (alunos da 4ª, 5ª e 6ª classes), sendo capazes de interagir connosco e de responderem as questões da entrevista, já que esses estando mais tempo enquadrados no ambiente escolar poderiam com facilidade interagir com o entrevistador.

Na fase de recolha de dados, entrevistamos dez (6) professores de diferentes turmas, correspondente a (1) professor de cada classe, isto é, de 1ª a 6ª classe, e seis (6) alunos, da 4ª, 5ª e 6ª classes, dois quais 2 alunos de cada classe.

O número de participantes foi de um total 12, dos quais 6 professores e 6 alunos, pelo facto da pesquisa qualitativa não exigir um numero limite de participantes seja mínimo ou máximo, sendo que o numero de participantes foi a escolha do investigador, e porque consideramos esse numero de participantes suficiente e satisfatório para representar o estudo e obter os resultados pretendidos.

3.3.Técnicas e instrumentos de colecta de dados

A validação de uma investigação científica exige o uso de técnicas e instrumentos que possibilitam a verificação do conhecimento. De acordo com Marconi e Lakatos (2007),

técnicas “são consideradas um conjunto de procedimentos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar os preceitos ou normas na obtenção de seus propósitos” (p. 111).

As técnicas e os instrumentos de pesquisa são um conjunto de métodos e procedimentos específicos de colecta de dados, que possibilitam a chegar a um determinado conhecimento. As técnicas e os métodos de investigação são procedimentos técnicos usados ao longo do processo de investigação para se chegar aos resultados pretendidos.

O tipo de pesquisa e os métodos adoptados na pesquisa é que definem os instrumentos e as técnicas a serem usadas na colecta de dados, por exemplo, a nossa pesquisa por ser qualitativa com paradigma interpretativo, exige o uso de técnicas e instrumentos não estatísticos (observação, entrevista, discussão em grupos, pesquisa documental, análise narrativa) para a recolha e análise dos dados para interpretar os significados dos agentes do estudo. E destes, adoptamos aos como instrumentos de recolha de dados: a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental, devido ao facto de a nossa pesquisa ser qualitativa e para a facilidade na análise e processamento de dados.

Segundo Severino (2014) “a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenómenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (p. 89).

As técnicas e os instrumentos de colecta de dados que seleccionamos (a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental) e usamos conjuntamente na nossa pesquisa permitiram e garantiram maior objectividade e rigor no estudo do nosso tema, e forneceram a orientação necessária para a realização da pesquisa, pois através deles foi possível colher os dados necessários para serem processados e validados para o alcance dos objectivos da investigação. O relato do uso dessas técnicas e instrumentos durante a nossa pesquisa, são descritas detalhadamente a seguir.

3.3.1. Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica de colecta de dados que consiste numa interacção entre o investigador e o participante da investigação, onde o investigador formula perguntas com o intuito de obter informações sobre o tema da investigação. Numa entrevista, o entrevistador através do diálogo com o entrevistado, obtém dados, enquanto o entrevistado constitui a principal fonte de informação.

“A entrevista é uma conversação efectuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”, (Marconi & Lakatos, 2003, p.222).

A entrevista, é uma eficiente técnica de colecta de dados que possibilita a obtenção dos dados das diferentes esferas sociais de uma forma mais aprofundada. A nossa pesquisa aproveitou-se das várias vantagens dessa técnica, já que foi através dela que conseguimos colher as sensibilidades dos integrantes do processo de ensino e aprendizagem, e colher os dados mais aprofundados sobre o tema em estudo, o que nos possibilitou uma melhor compreensão, entendimento e classificação das informações. Outro aspecto relevante, que verificamos durante a nossa entrevista, que foi bastante promissor, foi a característica flexível que é a entrevista, o que permitiu uma intervenção na decorrência da entrevista para esclarecimentos no caso de mau entendimento da pergunta, ou desvio da mesma.

Gil (2008) entende que a entrevista é definida conforme o nível de estruturação, sendo que as entrevistas menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, permitindo que o entrevistador e o entrevistado tenham mais liberdade para interagir durante a entrevista.

Para a materialização da nossa pesquisa, usamos como instrumento de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, tendo sido constituída por um guião contendo perguntas focalizadas, onde o entrevistador teve a possibilidade de intervir para o esclarecimento da pergunta ou caso o entrevistado de desvio do assunto. Essa entrevista semiestruturada, decorreu em um ambiente que permitiu que tanto o investigador quanto o entrevistado sentissem-se à vontade para responder as questões, pois a entrevista foi feita em jeito de conversação sem muito rigor no seguimento estruturado das questões, o que deixou o entrevistado mais a vontade para falar.

Para a concretização da entrevista, elaboramos um guião de entrevista direccionado aos professores e aos alunos baseando-se nos 3 objectivos específicos. As perguntas desse guião de entrevista estavam organizadas em categorias e subcategorias o que permitiu a recolha da informação de uma forma mais organizada. Além de anotarmos, as respostas das entrevistas, também gravamos, para uma posterior análise e organização na grelha de categorização, de modo a facilitar no momento de interpretação e discussão das informações.

O nosso roteiro da entrevista semiestruturada conforme havia se idealizado no trabalho, consistia para além do guião de entrevista, entrar em contacto com a direcção da escola Primária do 1º e 2º Grau de Napipine através da credencial, para nos facilitar na colaboração dos participantes, evitando assim a recusa de fazer parte da investigação. Outro ponto

relevante para que não deixamos de tocar é o estabelecimento do tempo determinado para a entrevista, que conforme o projectado não havíamos definido e fixado um tempo específico para a realização das entrevistas, sendo a escolha e disponibilidade dos participantes. Então, essas entrevistas decorreram durante os intervalos e os momentos e momentos livres dos participantes.

A elaboração das questões da entrevista, foram feitas de forma simples, lógica e coerente possível para permitir que os entrevistados não pudessem ter dificuldades para perceber as questões. Para os entrevistados, foi necessário uma prévia preparação e antecipação através da direcção da escola, e dos directores das turmas, além de que o entrevistador precisou intervir oralmente, principalmente com os alunos participantes da investigação para explicar a finalidade, os objectivos e a importância da sua participação na investigação.

3.3.2. Observação não participante

A observação é uma técnica muito importante na pesquisa, a partir do momento do desenho do projecto ate a sua efectivação, entretanto, a relevância desse instrumento torna-se mais evidente na fase da colecta de dados, onde através da coadjuvação de outras técnicas e instrumentos de colecta de dados, garante mais solidez, legitimidade e precisão aos resultados da pesquisa.

A observação, em sentido geral é o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o quotidiano, e particularmente, como um procedimento científico é utilizado para colectar dados através do verificar e controlo dos comportamentos e da realidade dos factos (Gil, 2008).

Na nossa investigação optamos pela técnica de observação, devido a vantagem que esta nos proporcionou, pois ela permitiu-nos verificar sem qualquer intermediário o nível actuação e aplicação das estratégias de motivação na sala de aulas.

Cientes que com a observação, o observado tende na maioria das vezes a alterar o comportamento, ou seja, a dar o seu máximo e melhor, ela serviu como um auxiliar as outras técnicas de recolha de dados, criando uma base de dados mais fundamentada e equilibrada para ser discutida.

O tipo de observação que foi adoptada na nossa investigação foi, a não-participante, em que o investigador fez o papel de observador-repórter. Este tipo de observação também considerada de simples e directa, possibilitou a recolha dos dados no campo sem a interferência ou

manipulação dos mesmos, pois o investigador observou e anotou os factos observados que serviram como base de interpretação e análise, através da criação de enlances entre os dados recolhidos e os pensamentos dos autores. “Na observação não-participante, o pesquisador toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o facto, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem carácter sistemático, (Marconi & Lakatos, 2003, p. 193).

A nossa observação às aulas foi directa e simples, ou seja, não-participante, este instrumento foi adequado, pois permitiu a colecta e o registo de informações da realidade sem o uso de meios técnicos especiais (Marconi & Lakatos, 2003). Portanto, para a efectivação desta tarefa usamos uma grelha de observação que abarcou algumas informações que foram anotadas durante e/ou após a observação. Esse quadro abarcou aspectos relevantes que esperávamos observar nas aulas.

Afirmou Gil (2008), que a observação não-participante exige que o observador faça o registo dos factos observados, através de diários ou cadernos de anotações. Esse registo é mais adequado quando feita exactamente no momento da observação, embora em muitas circunstancias possa ser inconveniente e interferir na memorização de elementos significativos da situação, por isso é sempre bom que o observador tenha uma boa memória para poder anotar mais tarde, outros aspectos que não forem possíveis anotar no momento da ocorrência dos factos.

Materializamos nessa pesquisa, o uso da observação como um instrumento de recolha de dados, e observamos a (6) aulas dos mesmos professores entrevistados, isto é, 6 professores de 1ª a 6ª classe (um professor por classe). Com estas observações inicialmente fomos confrontar as respostas dos professores com as actividades realizadas dentro da aula. Outrossim, fomos averiguar com essas observações alguns aspectos relacionados ao comportamento, presença e participação dos alunos dentro da sala de aulas e as estratégias pedagógicas e motivacionais usadas pelos professores diante das diferentes situações concretas do processo de ensino e aprendizagem.

É importante referir que as aulas observadas corresponderam as diferentes disciplinas no Ensino Primário, entre as quais: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Visual e Ofícios, Ciências Naturais e Ciências Sociais, como podemos evidenciar no quadro abaixo:

Classes	Disciplinas
1ª classe	Língua Portuguesa
2ª classe	Matemática
3ª classe	Educação Física
4ª classe	Educação Visual e Ofícios
5ª classe	Ciências Naturais
6ª classe	Ciências Sociais

3.3.3. Análise documental

Na última etapa, usamos a análise documental. Neste instrumento analisamos os Programas de Ensino (PE), os Planos Analíticos (PAn) e os Planos de Aulas (PA). Com estes instrumentos estudamos os aspectos relacionados com as estratégias planificadas e se estas contemplavam a motivação e o estilo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Bardin (1977) a análise documental “é uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 45).

Ao trabalhar as informações contidas nos documentos, a análise documental tem como intento explicar e relacionar esses dados com outros conhecimentos de modo a facilitar a interpretação e a percepção. A análise documental permite e exige que o investigador condense as informações colectadas através de documentos escritos encontrados no campo ou produzidos por ele, para facilitar a consulta, armazenamento e interpretação dos dados.

Autores como (Marconi & Lakatos, 2003; Gil, 2008) defendem que a análise documental é feita na base de fontes primárias ou secundárias (feitas ou compiladas pelo autor ou não) escritas ou documentadas, colectadas durante ou após a ocorrência dos factos ou fenómenos. Essas fontes são capazes de proporcionar dados fidedignos em quantidade e qualidade além de auxiliar na realização de investigação.

A técnica de análise documental consiste em colectar dados a partir de fontes escritos ou documentos, no momento ou depois da ocorrência dos fenómenos. A colecta desses dados tem a vantagem de não envolver as pessoas directamente sendo que o investigador trabalha apenas com factos escritos.

As fontes escritas são capazes de fornecer ao investigador muita informação essencial para o desenvolvimento da sua pesquisa, evitando o desperdício de tempo e outros constrangimentos (Gil, 2008). Por exemplo, para a nossa pesquisa, trabalhamos com documentos produzidos pelo Ministério e que superintende a área da Educação e pelos professores, concretamente, os programas de ensino e os planos de aulas, que constituem documentos produzidos pelos professores. Esses documentos foram essenciais para averiguar quais estratégias motivacionais são contempladas e planificadas e se estas vão em concordância com a realidade e o contexto de aplicação.

3.4. Questões éticas

Durante o processo de recolha, apresentação e análise de dados, os participantes são apresentados de forma codificada, sendo os professores com os códigos Prof1 a Prof6, e os alunos por Alu1 a Alu6. Também, todas as informações específicas que possam identificar os envolvidos no estudo, são omitidas.

Este procedimento irá de certa forma proteger a confidencialidade, integridade e dignidade individual de cada participante contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Por esse motivo também, a realização da nossa pesquisa foi precedida de uma aprovação do projecto e uma autorização para a realização de trabalho de campo através da credencial para a recolha de dados.

Os participantes da pesquisa são sujeitos que anuíram de forma livre e esclarecida depois do consentimento, esclarecimento e autorização da direcção da escola, sendo que estiveram livres de intimidação ou coação.

3.5. Caracterização do local de estudo

A Escola Primária do 1º e 2º grau de Napipine da cidade de Nampula, localiza-se no bairro periférico da cidade de Nampula, concretamente no bairro Napipine. Esta foi nacionalizada em 24 de Julho de 1974, tendo sido anteriormente pertencente aos missionários católicos desde 1943. Esta escola delimita-se ao Este com edifícios do centro de saúde de Napipine e do campo polivalente, ao Oeste circunscreve-se com as residências padroeiras, a Sul faz limite com a Universidade Rovuma e a Norte com a comunidade local.

3.5.1. Historial da escola⁷

A actual Escola Primária do 1º e 2º Grau de Napipine está localizada no Posto Administrativo Municipal de Napipine, bairro do mesmo nome, situado ao Sul Universidade Pedagógica nos campus de Napipine, ao lado da Igreja São Pedro de Napipine, Este Centro de Saúde de Napipine, Norte População circunvizinha da escola e Oeste limita-se com a residência dos padres da Igreja São Paulo de Napipine Emakwa.

Esta escola é de longa data, desde o tempo colonial deu lugar a procedimentos educacionais, recebeu o nome de Napipine devido a um rio que passa perto dela, onde frequentavam ou abundavam muitas vezes aves que em língua Emakwa designam-se por Anaphipi, estas aves também faziam ninhos nas grandes árvores que se encontravam arredores das imediações da escola. As aves cantavam nas madrugadas e andavam em grupo.

Assim, a escola foi fundada no ano de 1948, com o nome oficial de Escola Missionaria de São Paulo, na altura só estudavam os filhos dos assimilados, cujos níveis leccionados eram baixos, apenas para saber assinar e comunicar com os brancos. Em 1957 a escola é elevada para o Centro de Formação de Professores de 4ª classe + 4 anos.

Em 1982 lançou-se a primeira pedra para a construção de (5) cinco salas de aulas em frente do Centro Social São Paulo, na actual Escola Secundaria de Napipine, cuja inauguração foi em Janeiro de 1988. Em 1989 a escola é proposta para implementação da EPC de Napipine e EP2 de Napipine na actual Escola Secundaria de Napipine.

Em 2002 retirou-se a EP2 na actual Escola Secundaria de Napipine, passando a fazer parte da Escola Primaria Completa de Napipine, onde ate a actual data funciona e lecciona da 1ª classe à 7ª classe, enquanto doutro lado funcionava a EP2, categorizada Escola Secundaria de Napipine.

3.5.1.1.Aspectos físicos da escola

A escola possui (4) quatro blocos com um total de 18 salas de aulas, todas elas com carteiras para todos os alunos e secretárias para os professores, um bloco administrativo com o gabinete da Directora Adjunta da Escola e (3) três sanitários para professores, (1) um centro de Recursos da ZIP onde funciona o Gabinete do Director/Coordenador, gabinete do Chefe da Secretaria, Omã biblioteca, a secretaria da escola, (1) uma sala de professores e (1) uma casa de banho do colectivo da direcção. Na parte externa existem quatro (4) latrinas melhoradas para os alunos distribuídas em (2) duas para cada sexo, (2) dois bidões para água potável, (2) dois centros sociais sendo (1) um funcional e outro não funcional pela má localização e um

(1) um bloco de (4) quatro salas de aulas em construção com material convencional. Existe ainda uma (1) casa da escola actualmente arrendada e um campo desportivo situados fora do recinto escolar. A escola tem energia da fonte EDM, um pátio onde se faz a concentração e entoação do Hino Nacional, tem duas (2) fotos do Presidente da República sendo uma (1) no Gabinete do director da escola e a outra na secretaria da mesma, (1) um mastro com (1) uma bandeira da república de Moçambique, algumas plantas de frutas e de sombras e não possui água canalizada, kit de primeiros socorros e transporte escolar.

3.5.1.2. Condições de segurança da escola

A escola possui um muro de vedação com dois (2) portões sendo para peões e outro para automóveis em que atualmente funciona apenas um por questões de segurança, (1) um bloco administrativo e o Centro de Recursos da ZIP gradeados, (2) dois guardas e dista aos 800 metros do Posto Policial mais próximo.

3.5.1.3. Recursos humanos, pedagógicos e financeiros

A escola comporta um total de 5.496 actores do processo (alunos, professores e funcionários). A escola tem um efectivo de 5.382 alunos sendo 2.486 homens e 2.896 mulheres distribuídos em: 1º ciclo (1.723) alunos, sendo 767 homens e 956 mulheres distribuídos em 22 turmas com 22 professores; 2º ciclo (2.204), sendo 1.048 homens e 1.156 mulheres distribuídos em 23 turmas e assistidos pelo igual numero de professores; 3º ciclo (1.455) alunos, sendo que no curso diurno com 1.393, dos quais 622 homens e 771 mulheres, assistidos por 38 professores e no curso nocturno com 62 alunos, dos quais 49 homens e 13 mulheres assistidos por 4 professores.

A escola conta com um universo de 98 professores, dos quais 20 homens e 78 mulheres. E outros 17 funcionários não docentes sendo 3 homens e 14 mulheres, dos quais 15 são quadros e 2 contratados (1 chefe de secretaria, 4 técnicos, 6 auxiliares, 2 agentes e 4 professores sem turma).

3.6. Técnicas de análise de dados

A análise de dados é uma etapa da pesquisa qualitativa que deve receber uma atenção devida e necessária, pois trata-se de um momento importante da investigação, por envolver uma serie de nuances que merecem um olhar atento do investigador. Esta etapa envolve a análise do campo e a análise após a produção dos dados, que envolve o desenvolvimento de categorias

de codificação, as influências na codificação e na análise, assim como as formas de trabalhar os dados e a utilização do computador para análise (Oliveira, Falcão & Farias, 2022).

Após a colecta de dados, que se procedeu de uma forma natural sem a intervenção, controle ou manipulação do investigador, adoptamos a análise de conteúdo como a técnica para analisar os dados. Nesta etapa tentaremos compilar, analisar, e compreender os diferentes significados que os membros integrantes do processo de ensino e aprendizagem, concretamente os participantes da investigação, dão aos fenómenos em estudo, e principalmente como estes vinculam as estratégias de motivação as actividades de aprendizagem.

Com a técnica de análise de dados, fomos capazes de organizar e compilar os dados de tal forma a dar resposta ao problema proposto na pesquisa. Assim, detalhadamente podemos verificar como foi executada e trabalhada essa informação a seguir, com a técnica de análise de conteúdo.

3.6.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é a técnica de análise de dados mais usada para analisar os dados colhidos. Essa técnica, consiste no investigador interpretar e entender como os actores da investigação atribuem significado às suas práticas e discursos (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015).

Conforme Bardin (1977) a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: “pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (p. 95). A nossa dissertação constitui resultado de uma pré-análise, em que se fez a busca e a leitura dos materiais bibliográficos e posteriormente o desenho dos caminhos a serem trilhados em busca dos objectivos traçados e uma posterior análise e interpretação de dados baseados nos dados colhidos no terreno. A fase da exploração do material foi materializada aquando do proceder das actividades de recolha de dados no terreno, e a ulterior codificação dessa informação nas grelhas de categorização. E finalmente conforme o plano de actividades, procedemos a última fase, que foi a da interpretação, o confronto e a análise de dados.

Para Marconi e Lakatos (2003) a “análise de conteúdo, permite a descrição sistemática, objectiva e quantitativa do conteúdo da comunicação” (p. 223). Ela tem um carácter mais estruturante por recorrer a categorias de análise formuladas na base dos objectivos da investigação, e tendo como referencia, a base teórica de dados produzida.

A análise e interpretação de dados, foi feita na base da apresentação dos resultados das diferentes grelhas de categorização consoante os diferentes instrumentos de colecta de dados.

Primeiramente, apresentamos uma grelha de categorização da entrevista, onde apresentamos, os blocos ou as categorias que correspondem aos objectivos específicos da pesquisa, em que cada bloco teve 4 questões para a entrevista. E ao interpretarmos as informações categorizadas, subcategorizamos as respostas semelhantes com as devidas unidades de registos acopladas no quadro. O mesmo processo foi feito com os dados obtidos com a observação e a análise documental.

Depois de organizada toda a informação dentro das três grelhas de categorização, procedemos a interpretação da grelha, confrontando os dados obtidos aos fundamentos bibliográficos, para chegarmos a uma conclusão.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados obtidos através dos dados obtidos na colecta de dados na Escola Primária do 1º e 2º Grau de Napipine, conforme as respostas das entrevistas aos professores e alunos assim como as observações as aulas e a análise dos documentos.

Como já havíamos dito, no capítulo anterior, organizamos os dados obtidos em categorias (cf. apêndices) das quais discutimos em torno de 4 pontos: metodologias utilizadas pelo professor; estratégias motivacionais utilizadas para a aprendizagem dos alunos; se as estratégias usadas são definidas tendo em conta os estilos de aprendizagem dos alunos; e se as estratégias usadas ajudam os alunos na compressão dos conteúdos trabalhados pelos professores.

Ao discutirmos esses pontos trazemos os fundamentos bibliográficos dos autores, fazendo ligação com as ideias dos autores e das ideias apresentadas na revisão da literatura.

4.1. Metodologias utilizadas pelo professor

De acordo com as entrevistas feitas, foi possível perceber que os professores usam as metodologias activas na materialização das suas aulas, embora alguns à priori, mostraram-se inquietos em relação a terminologia “metodologia activa”, entretanto, depois de uma conversa percebemos que foi apenas uma inquietação provinda da nomenclatura, pois como se pode verificar, quase todos os participantes da entrevista responderam positivamente em relação ao uso das metodologias activas, conforme podemos evidenciar com as palavras do Prof1, Prof2, Prof4, Prof5 e Prof6 respectivamente a seguir quando perguntados sobre o seu entendimento em torno das metodologias activas: “Metodologias activas é a participação activa do aluno.”; “Metodologias activas são metodologias do ensino centrados no aluno.”; “São métodos que colocam o aluno como o centro das atenções no Processo de Ensino e Aprendizagem.”; “São estratégias de ensino modernas que centralizam todas as actividades no aluno.”; “São metodologias modernas que contrariam os métodos tradicionais de ensino.”

O uso das metodologias activas é pensado e planejado a partir do plano curricular com os quais são baseados os programas de ensino e subsequentemente as actividades em sala de aulas, tal como se pode confirmar na passagem da nossa análise documental:

São apresentadas as sugestões metodológicas que o professor poderá usar ou adaptar em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo a desenvolverem as competências

definidas para o fim de aprendizagem de cada tema. Nas sugestões metodológicas, por vezes, são apresentadas algumas estratégias de abordagem metodológica de alguns assuntos. Essas estratégias não são “receitas” para o professor cumprir mecanicamente; trata-se de sugestões que podem ser úteis para a sua actividade, como facilitador do processo de ensino e aprendizagem (PE).

As metodologias seleccionadas pelos professores baseiam-se na realidade dos alunos podendo ser adaptadas conforme cada situação, por isso os programas de ensino não são vistos como um modelo fixo a ser seguido cegamente, porém servem como documento orientador que deve ser discutido no grupo de disciplina.

Os programas de ensino são um instrumento de base para as discussões pedagógicas na sua escola, planificação de aulas, reflexão sobre a prática educativa, análise do material didáctico. Os programas são flexíveis facilmente adaptáveis à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados (PE).

Os programas são uma fonte de estudo e de orientação dos professores para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, um ensino que permite que os alunos desenvolvam as competências determinadas nos diferentes ciclos de aprendizagem e as utilizem para a resolução dos diferentes problemas do dia-a-dia, da sua comunidade, distrito, província, país, bem como para responder aos desafios da globalização (PE).

Os principais métodos activos propostos para o ensino das classes iniciais são baseados nos seguintes princípios metodológicos: ensino baseado em habilidades ou competências, aprendizagem centrada no aluno, construtivismo e aprendizagem reflexiva, ensino em espiral, abordagem ou tratamento interdisciplinar dos conteúdos, abordagem integrada ou temática dos conteúdos, e ensino orientado para a actividade. A utilização dessas metodologias requer a adequação à realidade sociolinguística e cultural (INDE, 2003).

Todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que fazem o uso da metodologia activa de forma diversificada conforme as diferentes situações de ensino, e alguns ainda foram mais adiante apontando algumas das metodologias por eles usadas. Disse Prof1 “Quando os alunos estiverem distraídos, chamo a atenção usando estratégias motivacionais, através de canções, histórias, bater palmas.” Por outro lado, Prof2 afirmou que aplica as metodologias activas envolvendo os alunos em todas as actividades, o que vai em concordância com a respostas do Prof4 que respondeu “Aplico as metodologias activas através do envolvimento dos alunos nas actividades do Processo de Ensino e Aprendizagem.”

As ideias dos professores entrevistados vão em concordância com a passagem do MINED (2003), quando afirma que na selecção das estratégias metodológicas deve se ter em conta todos os aspectos relevantes para o sucesso da aprendizagem, tais como: os princípios metodológicos gerais; os materiais auxiliares de ensino; o tempo e o espaço. Para além do espaço ‘sala de aula’, é necessário que o professor seja criativo e explore todos os espaços possíveis. Esses espaços fora da sala de aula, além de motivar aos alunos, criam a possibilidade do professor e os alunos terem mais tempo de se envolverem no Processo de Ensino e Aprendizagem, para além dos 45 minutos tradicionalmente concebidos.

Um exemplo concreto da aplicação da metodologia de forma diversificada encontra-se nas sugestões metodológicas dos programas de ensino, quando se aponta o uso específico de uma metodologia que concorda com o conteúdo temático a ser abordado.

Na Matemática, por exemplo, o professor poderá explicar a matéria recorrendo a situações concretas da vida real, tais como, cordas, estradas, fios eléctricos, linha férrea, etc. Também poderá usar os barrotes do telhado ou aros das janelas e portas da sala de aulas, para exemplificar o paralelismo e a perpendicularidade (PE).

No ensino da Língua Portuguesa, o programa mantém o ensino do nome da letra (grafema) e não o som da mesma (fonema), continuando-se a usar o Método Analítico-Sintético com base na letra; O Método Analítico Sintético só é válido na 1ª classe. Neste sentido, na 2ª classe, a introdução das combinações *grafêmicas* será feita a partir de frases e pequenos textos (PE).

O uso das metodologias activas exige que o professor preste atenção a cada aluno de forma individual dentro da colectividade da turma, e ao entrevistarmos os alunos, metade dos entrevistados afirmaram que já foram chamados atenção devido a alguma situação no processo de ensino de aprendizagem, o que revela que os professores não chamam atenção para as aulas somente de forma colectiva, mas também de forma individual, demonstrando que prestam atenção no comportamento particular de cada aluno.

A atenção que o professor presta a cada aluno e o envolvimento activo destes alunos no processo de ensino e aprendizagem, motiva-os para a aprendizagem e facilita a compreensão dos conteúdos (Lopes, 2009).

O envolvimento dos alunos nas aulas é tao importante de tal forma que a falta dele pode contribuir na fraca motivação dos alunos para a aprendizagem. Durante as nossas entrevistas aos alunos foi possível perceber esse facto, quando foram perguntados se já ficaram sem vontade de continuar a assistir as aulas por algum motivo, e dos 6 entrevistados, dois alunos

responderam positivamente alegando que a razão de isso ter acontecido foi, pela falta da compreensão dos conteúdos e por o professor não explicar bem a matéria.

O comportamento do professor na sala de aula influencia de certa forma no comportamento do aluno e a metodologia usada influencia na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos (Tabile, 2017).

O aluno durante as aulas pode sentir-se sem vontade de continuar a assistir uma aula devido as atitudes do professor, ou mesmo relativo a falta de entendimento da matéria, tal como podemos entender nas palavras de Alu1 e Alu2, que já ficaram se vontade de continuar a assistir as aulas pois respetivamente, passe a citação “Porque não estava a entender a matéria.” e “Porque o professor não explicava bem. E estava sempre a sair e a entrar durante toda a aula.”

4.2.Estratégias motivacionais utilizadas para a aprendizagem dos alunos

Todas as estratégias utilizadas no Processo de Ensino e Aprendizagem visam motivar os alunos para a aprendizagem, tal como afirmou Prof3 sobre as estratégias por ele usadas para motivar os seus alunos “São várias. Até porque todas as estratégias que uso contemplam a motivação porque sem a motivação o aluno não aprende.” e Prof6 que disse “Todas as estratégias que uso contemplam a motivação, e essas estratégias têm dependido da disciplina e da matéria.”

De acordo com Machado e Alves (2013) enquanto o professor orienta o Processo de Ensino e Aprendizagem, ele vigia e aplica diferentes estratégias motivacionais para manter os seus alunos motivados para a aprendizagem.

Na entrevista aos professores, ao serem perguntados sobre as estratégias por eles utilizadas com o intento de motivar os seus alunos, Prof1, Prof2, Prof4 e Prof5 tiveram respostas similares, respetivamente responderam: “Uso canções, danças, jogos e histórias.”; “Primeiro é preciso conhecer cada aluno, mas no geral eu uso canções, histórias e danças.”; “São várias, por exemplo, uso histórias, canções, jogos e outras brincadeiras.”; “Uso histórias, canções, danças e jogos.”

As respostas das entrevistas vão em conformidade com as informações documentais recolhidas nos planos de aulas, programas de ensino e planos analítico, pois encontramos o “uso de canções, imitação de sons, onomatopeias, adivinhas, histórias, conversações, jogos,

desenhos e pintura” (PA), e explicações de sugestões metodológicas que apontam as estratégias motivacionais mencionadas pelos entrevistados.

A repetição das palavras durante a aprendizagem da oralidade constituiu um aspecto importante. O uso da música pode tornar a actividade mais prazerosa, pois as crianças gostam de cantar e, por isso, não sentirão o possível desconforto que a repetição pode provocar. Além disso, o carácter lúdico da música facilita a aprendizagem, pois desenvolve a imaginação, a memória, a concentração e a auto-disciplina. As canções devem, sempre que possível, ser utilizadas como estratégias de aprendizagem ou consolidação das competências definidas no Programa de Ensino (PAn).

Os planos de aulas analisados contemplam a ‘motivação’ especificamente na parte introdutória da aula em forma de função didáctica, ou seja, “existe um espaço específico no início da aula, reservado para motivar os alunos” (PA). E é durante esse espaço que a maioria das professoras utilizaram as estratégias motivacionais por elas planificadas para aula, como confirmamos com as observações das aulas: “Repetição em coro, uso da canção e imitação de sons (onomatopeia)” (A1); “Demonstração no quadro com giz, pergunta-resposta, uso de pauzinhos para contar, canção, uso de imagens do livro” (A2); “Canção e alongamentos” (A3).

Com as observações feitas nas aulas foi possível notar que as estratégias motivacionais como, o uso da canção é mais utilizada em classes com crianças menores, ou seja, aquelas das quais facilmente se distraem nas aulas, e estas estratégias são mais usadas para chamar a atenção dos alunos e mante-los calmos e atentos. Já a partir da 4ª classe, os alunos parecem estar um pouco mais cientes da importância de prestar atenção, sendo que as professoras utilizaram mais a conversação, o diálogo e discussões de conteúdo. Comprove-se a seguir com as actividades desenvolvidas pelos alunos: “Cantaram junto com a professora uma canção relacionada ao conteúdo. Alguns alunos imitaram os sons dos meios de transporte enquanto outros adivinhavam o mesmo. Repetiram em coro a leitura após a leitura da professora” (A1); “Escutaram a história contada pela professora, e no fim cantaram sobre números. Responderam as respostas da professora conforme ela indicava alguns alunos, contaram com pauzinhos e observaram imagens do livro” (A2); e “Os alunos formaram filas e cantaram ao sinal da professora e fizeram alongamentos logo no início da aula” (A3).

O usos dessas estratégias de aprendizagem ajudam a manter o aluno mais motivado com a aula, e isso pode ser revivido nas palavras de Piletti (2004) ao dizer que ninguém aprende excepto tendo vontade de aprender e o professor através de diferentes recursos, métodos e procedimentos deve saber motivar os seus alunos criando o ambiente favorável para a efectivação da aprendizagem, o que apoia a passagem a seguir retirada do programa de ensino.

4.3. Definição de estratégias tendo em conta os estilos de aprendizagem dos alunos

Conforme a entrevista aos professores conseguimos perceber que vários são os aspectos que os professores levam em consideração ao planificar as suas aulas.

De acordo com Quist (2007), ao planificar deve-se levar em consideração o conhecimento do que o professor possui sobre o conteúdo programático e o nível de conhecimento dos alunos, a organização e gestão da turma, os recursos disponíveis e os métodos e estratégias de aprendizagem. Esta ideia encontra-se em concordância parcialmente com todas as respostas dadas pelos entrevistados. Disse Prof1 a esse respeito, que estão entre os aspectos que leva em consideração ao planificar as suas aulas “O tipo de aluno, o nível e a capacidade do aluno, etc.” e para Prof4 e Prof5 todos os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem são importantes, como: o número de alunos, os recursos didáticos disponíveis, o conteúdo, o nível de aprendizagem, a individualidade de cada aluno, os conteúdos e a turma.

O Prof6 não fugiu muito das ideias dos professores anteriores, e afirmou que leva em consideração “O número de alunos, o estilo e o nível de aprendizagem dos alunos, o conteúdo e o material didático disponível”. Entretanto, de forma extraordinária apesar da organização e gestão da turma constituir um aspecto importante na planificação da aula, e principalmente porque antes de dar uma aula, o professor precisa procurar saber sobre a turma que vai ensinar; e não se pode levar essa questão como a única importante a considerar no acto da planificação, tal como afirmou Prof2 de que o que importa considerar é apenas “A realidade da turma”. Igualmente Prof3 mencionou apenas dois aspectos “o nível de aprendizagem dos alunos e as características da turma”.

De acordo com (PE) “Cabe ao professor fazer a planificação analítica das aulas, com base no plano temático e no ritmo de aprendizagem da turma”. E segundo Barros et al. (2011), é muito importante que o professor conheça o estilo de aprendizagem dos seus alunos, para a partir deles, elaborar as estratégias de aprendizagem que se adaptem a cada estilo de aprendizagem. E para entendermos até que ponto os professores conhecem os seus alunos de forma individual, e como esse conhecimento é aproveitado e utilizado para ajudar a potencializar a escolha das melhores estratégias e principalmente métodos mais adequados para efectivar o Processo de Ensino e Aprendizagem dos alunos, perguntamos aos professores sobre o estilo de aprendizagem dos seus alunos ou melhor quando e como os seus alunos aprendem com facilidade, ao que averiguamos que os professores reconhecem que os seus alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, tanto que Prof2 afirmou que “Cada aluno tem sua particularidade, embora todos aprendem melhor quando diversifico as metodologias.” e Prof5

disse “Os meus alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, entretanto, as aulas que contém métodos que focam a visão, através do uso do livro do aluno tem sido o mais motivador para eles”.

Outrossim, nas observações feitas, anotamos informações relativas ao comportamento dos alunos durante as aulas, das quais na A1 “Os alunos estiveram muito empolgados e agitados embora muito participativos durante toda a aula.”, na A2 “Alguns alunos pareciam não estar muito atentos e faziam um pouco de barulho em alguns momentos da aula, mas a participação no geral foi boa principalmente os voluntários responderam as expectativas do professor.”, na A3 “Os alunos estavam agitados mas participativos e animados.”, na A4 “Os alunos estavam quietos e atentos e intervieram conforme a professora pedia.”, na A5 “Os alunos mostraram-se activos e responderam com entusiasmo às perguntas da professora.” e na A6 “Os alunos mantiveram comportamentos saudáveis e um ambiente harmonioso do qual foi possível ver indubitavelmente o seu envolvimento activo nas actividades orientadas pela professora”. Essas observações levaram-nos a conclusão que os alunos se sentem mais motivados quando são envolvidos nas actividades de forma prática, através da prática da oralidade e escrita.

Verificamos que os professores se preocupam com o estilo de aprendizagem dos seus alunos, para poderem adequar a eles as suas metodologias de ensino, entretanto de acordo com as respostas do Prof1 que disse “Eles aprendem com facilidade quando são motivados. Por exemplo quando mandamos um a um para o quadro e chamamos pelos nomes.”, Prof3 que afirmou “Aprendem melhor quando relaciono a matéria com a realidade, dando exemplos concretos.”, e Prof4 que disse “Eles aprendem melhor quando são envolvidos na aprendizagem através de jogos e brincadeiras.” e Prof6 que também afirmou que os seus alunos “Aprendem com facilidade quando são envolvidos no processo.”, percebemos que o estilo de aprendizagem mais dominante entre esses alunos é o acomodador e o divergente, de acordo com o ciclo de aprendizagem a classificação de Kolb (1984), embora possa com outros estilos comorarem ou predominarem em simultâneo, entretanto também enquadrámos esses alunos no estilo de aprendizagem activo e pragmático por mostrarem preferência as disciplinas práticas.

Disse Barros et al. (2011) sobre o estilo acomodador e divergente que o estilo acomodador destaca-se pela execução e pela experimentação enquanto o divergente focaliza a imaginação e o confronto das situações, a partir de várias perspectivas. Avançou ainda que o aluno com o estilo acomodador necessita ter uma participação activa para efectivar a sua

aprendizagem, pois a interação com material, conceitos e técnicas a serem aprendidas por eles, é uma condição indiscutível. Os alunos com estilo divergente possuem muito boa habilidade comunicativa e aprendem a partir de situações concretas que tenham alguma relação com algum aspecto das suas vidas e têm capacidades criativas bem notáveis; estes precisam entender a importância que tem para aprender algo novo.

Ainda para reforçar, encontramos as respostas dos professores relativamente a pergunta sobre as características dos seus melhores alunos. Responderam Prof1, Prof2, Prof3, Prof4, Prof5 e Prof6, respetivamente “Os meus melhores alunos sabem escrever bem e são activos na aula”; “São muito activos e falam muito”; “São muito práticos e activos”; “São activos, sempre querem opinar, são muito voluntários e não são tímidos”; “Os meus melhores alunos são os mais activos e mais voluntários.” e “São agitados e activos, sempre querem falar e contribuir nas aulas”. Com essa pergunta, não apenas queríamos apurar sobre os estilos de aprendizagem dos alunos, mas também analisar qual estilo de aprendizagem os melhores alunos têm, do qual confirmamos ser ainda o acomodado e divergente. O nosso entendimento sobre esse ponto pode ser interpretado de duas formas, a primeira que esses alunos são melhores porque os professores adequam as metodologias ao estilo de aprendizagem dos alunos no seu todo, ou por outra que os professores adaptam as metodologias de aprendizagem ao estilo de aprendizagem de um grupo específico de alunos. Todavia, de uma ou de outra forma, os professores provaram com a entrevista que se preocupam com o estilo de aprendizagem dos seus alunos, embora entenda-se também da impossibilidade de se trabalhar com o estilo de aprendizagem de cada aluno tendo em conta as turmas superlotadas.

Na análise dos documentos notamos que tanto os PE quanto os PA não apontam explicitamente o uso de estratégias conforme os diferentes estilos de aprendizagem, entretanto os PE abrem espaço para o professor seleccionar as estratégias de acordo com a necessidade e a realidade dos alunos, alias, Quist (2007) também afirma que na selecção de estratégias deve se usar uma variedade de métodos e actividades e também prestar atenção às sugestões metodológicas dos programas de ensino em harmonia com as exigências do currículo do ensino básico.

Adequar o tempo disponível ao ritmo de aprendizagem dos alunos; ajustar as estratégias de ensino, de modo a satisfazer as necessidades da aprendizagem; as estratégias de ensino devem basear-se numa metodologia que torne o processo de ensino – aprendizagem agradável, divertido e útil, dando uma grande relevância à interação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade (PAn).

Apesar do PAn não ter incluído o estilo de aprendizagem de forma implícita, na passagem “estimular os alunos para temas relacionados com as suas necessidades e interesses; partir do nível de conhecimento dos alunos como base para as aquisições orais seguintes; respeitar os ritmos de aprendizagem individual dos alunos”, encontramos uma janela aberta para incluir o estilo de aprendizagem dos alunos, pois não se pode falar em necessidades de aprendizagem dos alunos sem falar do estilo de aprendizagem.

Como apontaram os professores anteriormente, sobre a selecção dos métodos e das estratégias de acordo também com a disciplina e o conteúdo, analisamos a preferência dos alunos tomando em consideração que todas as disciplinas contempladas nas classes iniciais são predominantemente práticas, excepto a disciplina de Ciências Sociais. Os alunos entrevistados quando perguntados sobre como agem quando não gostam de certo professor ou disciplina, Alu3 e Alu4 disseram respectivamente que “Fico a desenhar durante a aula.” e “Distraio-me com desenhos que o meu amigo faz.”, enquanto o resto disse não ter nenhuma acção ou comportamento específico nessas circunstâncias, optando por continuar na aula, e Alu5 afirmou gostar de todos os professores e disciplinas. Aliado a esse ponto, todos os alunos responderam que nunca abandonaram as aulas, embora tenham preferências, ou seja, disciplinas que mais gostam. Todos os 6 alunos entrevistados afirmaram gostar da Matemática, e para a disciplina de Português somente 5 alunos. Desses, Alu3 disse “Gosto de todas as disciplinas. Com a Matemática aprendo a calcular, com Português aprendo novas palavras, com Ciências Naturais aprendo sobre plantas, corpo humano, Ciências Sociais aprendo coisas antigas, evolução do homem e Educação Visual aprendo de artes e Educação Física me ajuda a ter boa saúde”. Assim, entendemos que os alunos tendem a gostar e preferir mais as disciplinas práticas em detrimento das teóricas, visto que dentre todos os entrevistados, nenhum deles preferiu a disciplina de Ciências Sociais excepto Alu3, e quando foram perguntados sobre as disciplinas que não gostam quase todos apontaram a disciplina de Ciências Sociais, alegando ser de difícil percepção e memorização.

Os alunos com o estilo de aprendizagem activo e pragmático tendem a gostar mais de disciplinas práticas, pois com este estilo de aprendizagem, o aluno além de ser muito ágil, valoriza dados da experiência e entusiasma-se com tarefas novas (Barros et al., 2011).

A selecção dos recursos didáticos não é algo que é feito aleatoriamente ou apenas conforme a disponibilidade deles, mas também conforme o estilo de aprendizagem dos alunos. Por exemplo na classificação dos estilos de aprendizagem avançada por (Felder e Silverman 1988 cit. por Barros et al. 2011, p. 183) apontam-se estilos de aprendizagem formados da

combinação das dimensões opostas de duas actividades do aprendizado (experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação activa), ou seja, classificam os estilos de aprendizagem relacionando como as pessoas preferem receber e processar as informações recebidas, através de cinco dimensões: sensório e intuitivo (praticidade), visual e verbal (demonstrações), indutivo e dedutivo (do específico para o geral), activo e reflexivo (experimentação), e sequencial e global (complexidade).

Aliados ao estilo de aprendizagem visual e verbal, deve seleccionar-se recursos que foquem no órgão de sentido com que os alunos facilmente compreendem o conteúdo, neste caso a visão, por exemplo. Por outra, as classes iniciais objectivam ajudar os alunos a desenvolvem habilidades básicas (ler, escrever, falar e ouvir), o que de certa forma obriga os professores a usarem diferentes recursos independentemente do estilo de aprendizagem, por isso perguntamos aos professores quais recursos didácticos consideram ser os mais adequados para a aprendizagem dos conteúdos nas classes iniciais, ao que Prof1, Prof2 e Prof3 responderam que depende da aula, da classe, do conteúdo e da disciplina mas que a maioria deles o professor deve fabricar.

Para Prof4 “Todos os recursos são bons, dependendo do conteúdo. Por exemplo, o livro é um dos materiais usados em quase todas as disciplinas e é um bom recurso didáctico porque contém ilustrações, exercícios entre outros.”, e Prof5 afirmou “Vários recursos didácticos são adequados, mas acho que o livro do aluno é indispensável, pois com ele, o aluno pode praticar as aulas com mais facilidade na escola e em casa”.

O uso do livro e outros materiais fornecidos pelo ministério que superintende a área da educação, também foram apontados por Prof6 “Os livros, o quadro, o giz, aliás, o material didáctico básico não pode faltar”, o que colabora com a ideia de Quist (2007) ao afirmar que “os materiais didácticos são uma parte essencial do processo de aprendizagem. Se os professores fornecerem materiais que aumentam o interesse pela aula, a aprendizagem é mais efectiva. Em algumas escolas, os professores recebem uma pequena quantia de materiais auxiliares” (p.104).

4.4.Compressão dos conteúdos

As entrevistas aos professores ajudaram-nos a averiguar se as estratégias usadas ajudam os alunos na compressão dos conteúdos trabalhados pelos professores, tal como disse Quist (2007), ao planificar as aulas os professores preparam as avaliações que visam averiguar o

nível de compreensão dos conteúdos, podendo ser feito através de observações, perguntas, durante a aula, trabalhos de casa, exercícios e testes.

Quando perguntados sobre quando consideram que atingiram os objectivos definidos para a aula, Prof1 respondeu “Quando os alunos entendem, noto a participação activa na aula, ou então quando pelo menos a metade da turma entende matéria, eu considero que já alcancei os objectivos.” e similarmente respondeu Prof6 “Quando pelo menos metade da turma entende a matéria”. O Prof2, Prof4 e Prof5 relacionaram o alcance dos objectivos à avaliação sistemática e formativa quando disseram, respectivamente que consideram que alcançaram os objectivos da aula “Quando os alunos conseguem responder à todas as perguntas daquele conteúdo.”, “Quando os alunos conseguem resolver todos os exercícios com facilidade.” e “Quando os alunos acertam todos os exercícios, TPC e testes”. O Prof3 foi o único que de forma vaga respondeu que os objectivos da sua aula são alcançados “Quando os alunos entendem a matéria”.

A apuração da compreensão dos conteúdos das aulas é feita com diferentes métodos avaliativos, e os professores afirmaram que para apurar a compreensão dos conteúdos, levam os seus alunos a realizar exercícios e avaliações ou através de perguntas orais ou escritas, seja durante as aulas, no fim da aula ou em casa. Disseram Prof1 “Através de perguntas, exercícios, etc.”, Prof2 “Através de exercícios e avaliações.”, Prof3 “Através de exercícios orais ou escritos.”, Prof4 “Através de exercícios no fim da aula.”, Prof5 “Através de exercícios orais e escritos que servem de consolidação.” e Prof6 “Através de exercícios”.

Os professores afirmaram conhecer o comportamento dos seus alunos quando não percebem as aulas, e isso revela a atenção e a preocupação destes em relação a aprendizagem dos alunos, o que de certa forma facilita na selecção e aplicação das melhores metodologias para resgatar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem. Afirmou Prof1 que os seus alunos quando não percebem as aulas “Fazem barulho, não escrevem, e quando lhes faço perguntas sobre a aula respondem que não sabem ou que não ouviram.” enquanto Prof2 disse que “Eles ficam distraídos durante a aula”. Prof3 afirmou que “Normalmente quando pergunto sobre a matéria que não perceberam, responde que não sabem”. As respostas dos professores revelam que os alunos também demonstram a falta de compreensão dos conteúdos através de comportamentos de quietude ou agitação, sendo que alguns conseguem informar ao professor que não perceberam o conteúdo, e isso acontece de forma diversificada conforme a personalidade de cada indivíduo, daí que é essencial que os professores conheçam os seus alunos.

Disse Pinto (2001) sobre a personalidade “a personalidade refere-se ao padrão de comportamentos, modos de pensar e de sentir que permite distinguir uma pessoa da outra e que apresenta uma certa estabilidade ao longo do tempo” (p. 273), portanto, o facto dos alunos estarem quietos, calmos ou agitados não se pode subentender que estejam ou não a entender a matéria excepto no caso do professor conhecer muito bem os seus alunos, por exemplo, Prof4 disse o seguinte sobre os seus alunos “Quando não percebem, eles não contribuem na aula; ficam muito quietos. E apenas um e outro é que falam que não perceberam a matéria. E também erram muito ao resolver os exercícios.”, enquanto Prof5 afirmou que “Ficam distraídos, fazem barrulho e brincam durante as aulas.” e Prof6 disse “Na consolidação das aulas, não respondem, ficam quietos”.

De acordo com Machado e Alves (2013), é importante perceber como os alunos se comportam quando não percebem a matéria e entender as bases das suas motivações, para agir através de novas e diferentes estratégias para contornar a situação, e os professores afirmaram que eles já actuam logo que se aperceberem de que os a metodologia não ajuda na compreensão dos conteúdos. Assim também avançam os Programa de ensino e Planos Analíticos “O processo de avaliação serve para controlar o desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem a fim de detectar ‘falhas’ e encontrar estratégias de recuperação, em função das competências, conteúdos, materiais de ensino e da realidade da turma (PE).

Conclusão

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_da_equidade Recuperado em 06 de Setembro de 2022.
- ²https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_da_expectativa Recuperado em 06 de Setembro de 2022.
- ³https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_da_autodetermina%C3%A7%C3%A3o Recuperado em 06 de Setembro de 2022.
- ⁴ & ⁵<https://colegiocursoover.com.br/a-importancia-do-ensino-da-logica/> Recuperado em 17 de Novembro de 2022.
- ⁶<http://ead.mined.gov.mz/manuais/Didatica%20de%20Lingua%20Portuguesa/aula4.3.html> Recuperado em 20 de Setembro de 2021.
- ⁷ Escola Primária Completa de Napipine. (2016) *Historial da Escola*. Nampula, Moçambique.
- Alcará, Adriana Rosecler & Santos, Acácia Aparecida, Angeli dos (2013). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. *Psico*, 44 (3), 411-420.
- Alonso, Catalina M. & Gallego, Domingo J. (2002). *Los Estilos de Aprendizagem: Una Propuesta Pedagógica*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Alves, Ruben (1994). *Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e Suas Regras* (20ª. ed.). São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Artero, Tiago Tristão (2012). A Motivação e sua Relação com os Problemas de Aprendizagem. *Revista electrónica Gestão & Saúde*, 3 (3), 1122-1132.
- Avões, Patrícia Marques (2015). *O Feedback dos Professores e o Envolvimento dos Alunos na Escola: Um Estudo com Alunos do 9º Ano*. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa.
- Azevedo, Laetitia Marie Teixeira (2014). *Relação Existente Entre a Motivação e a Aprendizagem em Alunos do 7º Ano de Escolaridade*. Porto, Portugal: Universidade Fernando Pessoa.
- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. New York, USA: Prentice Hall.
- Bandura. Albert (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, (1) 28, 117-148.
- Bárbara, Manuel Luís Cruz (sd). *Métodos e Técnicas Pedagógicas/Andragógicas*. Recuperado em 29 de Dezembro de 2021. Site:https://www.academia.edu/37393197/Métodos_e_Técnicas_Pedagógicas_Andragógicas_Facilitadores_das_Transferências_de_Saberes
- Barbosa, Adriana Filipa Branco (2019). *Prática de Ensino Supervisionada: Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Bragança: IPB
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

- Barreiros, Jaqueline Lopes (2008). *Factores que Influenciam na Motivação de Professores*. Brasília, Brasil: Centro Universitário de Brasília.
- Barros, Daiela Melaré Vieira (2008). A Teoria dos Estilos de Aprendizagem: Convergência Com as Tecnologias Digitais. *Revista SER: Saber, Educação e Reflexão*, 1(2), 1983-2591.
- Barros, Daniela Melaré (Org.); Cué, José Luis Garcia; Diniz, Maria do Carmo Nascimento; Portilho, Evelise Maria Labatut; Afonso, Maria Gabriela Zgôda Cordeiro; Morais, Carlos; et al. (2011). *Estilos de Aprendizagem na Actualidade*. Lisboa, Portugal: CIP.
- Boruchovitch, Evelyn (1999). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (2), 1-7.
- Boruchovitch, Evelyn (2009). *A Motivação do Aluno* (4ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Buchsbaum, Arthur (2006). *Lógica Geral*. São José.
- Bzuneck, José Aloyseo (orgs.) (2009). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4ª. ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. In Lima, Antônio Rodrigues; Cavalcante, Antônio Almeida; Torquato, Camila Bernardo & Vanzela, Elídio. *A Correlação entre a Desmotivação e Redução do Rendimento Escolar: Um Estudo no Município de Parambu*. CE. VI Congresso Nacional da Educação. Conedu.
- Canastra, Fernando; Haanstra, Frans & Vilanculos, Martins (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira, Moçambique: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Castagnaro, Thais Janaina (2021). *Metodologias Activas e o Desenvolvimento de Habilidades e Competências: Estratégias para um Ensino Contextualizado*. São Paulo, Brasil: Bauru.
- Cervo, Amado Luiz & Bervian, Pedro Alcino (1978). *Metodologia Científica: Para Uso dos Estudantes Universitários* (2ª. ed.) São Paulo. McGraw-Hill do Brasil.
- Costa, Cesário Jorge Barbosa (2013). *Sucesso Escolar no Ensino Secundário - Auto-regulação e Performances de Aprendizagem em Busca do Sucesso*. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Da Silva, Geruza Barbosa (2014). *O Papel da Motivação para a Aprendizagem Escolar*. Universidade Estadual da Paraíba, Brasil: João Pessoa.
- Díaz, Félix (2011). *O Processo de Aprendizagem e Seus Transtornos*. Salvador, Brasil: Universidade Federal da Bahia.
- Dinis, Célia Regina & Silva, Iolanda Barbosa da (2008). *Tipos de Métodos e Sua Aplicação*. Campina Grande, Brasil: UNIDIS.
- Fernandes, Thayane Matheus Duarte (2019). *O Impacto da Fusão na Motivação dos Funcionários de uma Empresa do Segmento de Óleo e Gás*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- Ferreira, Ana Paula Mendes da Cunha (2013). *Estratégias Indutivas e Dedutivas para o Ensino da Gramática na Aula de Espanhol- Língua Estrangeira*. Porto, Portugal: Universidade do Porto.
- Fonseca, João José Saraiva da & Fonseca, Sonia da (2016). *Didáctica Geral*. Sibal. INTA.
- Gaspar, Cátia Mafalda Rito (2014). *O Feedback na Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Gil, Antônio Carlos (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Gil, António Carlos (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas S.A.
- Gomes, Duarte (2011). *Psicologia das Organizações do Trabalho e dos Recursos Humanos*. Coimbra, Portugal: Imprensa Universitária.
- Heerdt, Barreto (2002). *Metodologia de Investigação Científica*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Hlenka, Vanessa & Inocência, Aline de Oliveira (2017). Principais Causas Para a Desistência de Alunos no Ensino Médio. *Revista Electrónica Científica Inovação e Tecnologia*, 8 (16), 1-20.
- Huertas, Juan Antonio (2001). *Motivación: Querer Aprender*. Aique. Buenos Aires.
- Investigação Científica (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade (1991). *Ciência e Conhecimento Científico: Métodos Científicos. Teorias, Hipóteses e Variáveis* (2ª.ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Libâneo, José Carlos (1994). *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (2006). *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (2013). *Didáctica*. (2ª. ed.) São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lindemaan, Vanessa (2008). *Estilos de Aprendizagem: Buscando a Sinergia*. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Logan, Frank A. & Wagner, Allan R. (1965). *Reward and Punishment*. New Haven, Boston: Allyn and Bacon.
- Lopes, Maria da Glória (2001). *Jogos na Educação: Criar, Fazer e Jogar*. São Paulo. Cortez.
- Lopes, Rita de Cássia Soares (2009). *A relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem*. Brasil: Ponta Grossa.
- Lopes, Tânia Ramos Correia (2021). *Metodologias Activas Aplicadas à Aprendizagem do Conhecimento do Mundo e do Estudo do Meio*. Beja, Instituto Politécnico de Beja.
- Macamo, Ernesto Mário (2015). *Insucesso Escolar em Moçambique - Estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

- Machado, Joaquim & Alves, José Matias (2013). *Melhorar a Escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- Marconi, Marina de Andrade & Lakatos, Eva Maria (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Martins, Gercimar (Org.) (2020). *Metodologias Activas. Métodos e Práticas para o Século XXI*. Quirinópolis – GO Editora IGM.
- Mazur, Eric (1996). *Peer Instruction: A User's Manual*. Boston: Addison-Wesley.
- Meireles, Clarice Dornelas de (2015). *O Papel da Motivação na Prática Docente*. Universidade Federal da Paraíba, Brasil: João Pessoa.
- Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- Monteiro, Daniela Filipa da Silva (2014). *Absentismo Escolar: a Escola, a Família e o Futuro*. Porto, Portugal: Universidade Fernando Pessoa.
- Mook, Douglas. G. (1987). *Motivation: The Organization of Action*. New York, USA: W. W. Norton & Company.
- Mucopela, Virgílio Mairosse (2016). *Abandono Escolar em Moçambique: Políticas Educativas, Cultura Local e Práticas Escolares*. Lisboa, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Nakamura, Cristiane Carlis; Fortunato, Josiane C.; Rosa, Lúcia Maria; Marçal, Rodrigo; Pereira, Thais A. A. & Barbosa, Daniel Freitas (2005). Motivação no Trabalho. *Revista de Ciências Empresariais*, 2 (1), 20-25.
- Oliveira, Genira Fonseca de; Falcão, Giovana Maria Belém & Farias, Isabel Maria Sabino de (2022). Investigação Qualitativa em Educação. *Revista Educação em Questão, Natal*, 1 (60), 1-4.
- Padilha, Josimar (sd). *Raciocínio lógico- matemático. Raciocínio analítico*. Gran Cursos Online. Recuperado em 17 de Novembro de 2022, site: <https://www.grancursosonline.com.br/download-demonstrativo/download-aula-pdf-demo/codigo/hmA6HC2v7ZU%3D>
- Paiva, Maria Olimpia Almeida de (2007). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma Aproximação à Dinâmica do Aprender no Secundário*. Minho, Portugal: Universidade de Minho.
- Panasiewicz, Roberlei & Baptista, Paulo Agostinho Nogueira (2013). *Metodologia Científica - A Ciência e Seus Métodos*. Belo Horizonte. FUMEC.
- Piletti, Claudino (2004). *Didáctica Geral*. São Paulo, Brasil: Editora Ática.
- Pimenta, Sônia de Almeida & Carvalho, Ana Beatriz Gomes (2008). *Elementos da Didáctica: Os Diferentes Métodos de Ensino*. Campina Grande. UNIDIS.

- Pinto, Amâncio da Costa (2001). *Psicologia Geral*. Portugal, Lisboa: Universidade Aberta.
- Pintrinch, Paul R. (2003). Motivation and Classroom Learning. *Handbook of psychology. Educational psychology*, 7(1), 104-124.
- Pozo, Juan Ignacio (2002). *Aprendizes e Mestres: A Cultura da Aprendizagem*. Porto Alegre, Portugal: Artmed.
- Quist, Dawn (2007). *Métodos do Ensino Primário*. Maputo, Moçambique: Editora Nacional de Moçambique, S. A.
- Rego, Teresa Cristina (1996). *A Indisciplina e o Processo Educativo: Uma Análise na Perspectiva Vygotskiana*. In: Aquino, JulioGroppa (1996). *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Summus Editorial.
- Rodrigues, Carla (2006). *Teorias da Motivação – Gestão*. Coimbra, Portugal: Instituto Politécnico.
- Rogers, Spence; Ludington, Jim & Graham, Shari (1997). *Motivation & Learning: A Teacher's Guide to Building: Excitement for Learning & Igniting the Drive for Quality* (3th ed.). Evergreen, USA: Peak Learning Systems.
- Santos, Elaine Maria (2011). O Ensino de Gramática e os Métodos Indutivos e Dedutivos: Análise de Gramáticas de Língua Inglesa. *Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. São Cristóvão. Departamento de Letras Estrangeiras. 1, 2236-2061.
- Santos, Isabel João Máximo Alves dos (2014). *O Método Expositivo e o Método Construtivista Concorrentes ou Aliados?* Portugal: Universidade do Porto.
- Santos, Taciana da Silva & Vasconcelos, Bruna Pereira (2019). *Metodologias Activas de Ensino-Aprendizagem*. Pernambuco, Brasil: Olinda-PE.
- Scacchetti, Fabio Alexandre Pereira; Oliveira, Katya Luciane de & Rufini, Sueli Édi (2014). Medida de Motivação para Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Avaliação Psicológica*, 13 (2), 297-305.
- Selltiz, Claire; Jahoda, Marie; Deutsch, Morton & Cooke, Stuart (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, Brasil: Herder.
- Severino, António Joaquim (2014). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Silva, Edna Lúcia da & Menezes, Estera Muszkat (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis, Brasil: UFSC.
- Silva, Joyci Mesquita Rocha (2018). *Utilizando as Metodologias Activas de Aprendizagem com Sucesso*. Paraná, Brasil: Medianeira.
- Tabile, Ariete Fröhlich (2017). Factores Influenciadores no Processo de Aprendizagem: Um Estudo de Caso. *Rev. Psicopedag.* (34) 103.
- Tapia, Jesús Alonso & Fita, Enrique Caturla (2000). *A Motivação em Sala de Aula: O Que é e Como Faz*. (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Loyola.

- Tapia, Jesús Alonso & Fita, Enrique Caturla (2003). *Contexto, Motivação e Aprendizagem*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Teixeira, Isabel Saidelles; Franzen, Fernanda Issler & Engler, Marina (2015). Utilização de Jogos como Ferramenta de Ensino-Aprendizagem. *V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente*. Cátedra UNESCO. XII Congresso Nacional de Educação.
- Todorov, João Cláudio & Moreira, Márcio Borges (2005). O Conceito de Motivação na Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7 (1), 1517-5545.
- Torre, Andreea R.; Niquice, Adriano Fanissela; Chicote, Maria Luisa Lopes; Patia, Nelson (2021). *Análise Aprofundada dos Factores de Desistência Escolar no Ensino Primário em Moçambique*. Moçambique, Unicef.
- Unicef (2017), Para Cada Criança, Educação. Recuperado em 03 de Novembro de 2022. Site <http://www.unicef.org/mozambique/educação>.
- Williams, Richard L. (2005). *Preciso Saber Se Estou Indo Bem! Uma História Sobre a Importância de Dar e Receber Feedback*. Rio de Janeiro, Brasil: Sextante.
- Zenorini, Rita da Penha Campos, Santos, Acácia A. Angeli dos & Bueno, José Maurício Haas (2003). *Escala de Avaliação da Metas de Realização: Estudo Preliminar de Validação*. São Paulo, Brasil: Universidade São Francisco.
- Zimmerman, Barry J., Bonner, Sebastian & Kovach, Robert (1996). *Developing Self-regulated Learners: Beyond Achievement to Self-efficacy*. Washington, USA: American Psychology Association.