

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUMENTANDO A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM  
INTERVINDO NA MOTIVAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE CASO  
ÚNICO**

**Ana Isa Salgado Figueira**

Mestrado Integrado em Psicologia

Psicologia da Educação e da Orientação  
Núcleo de Psicologia Educacional

2009

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Psicologia  
Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia  
Secção de Psicologia da Educação e da Orientação  
Núcleo de Psicologia Educacional  
Aumentando a qualidade na aprendizagem intervindo  
na motivação: uma experiência de caso único  
Ana Figueira  
2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUMENTANDO A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM  
INTERVINDO NA MOTIVAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE CASO  
ÚNICO**

**Ana Isa Salgado Figueira**

Mestrado Integrado em Psicologia

Psicologia da Educação e da Orientação  
Núcleo de Psicologia Educacional

Professor Orientador: Doutor António M. Duarte  
2009

À Rita, por toda a sua disponibilidade e bondade intrínseca  
que permitiram o bom caminho da intervenção.

Aos meus pais e ao meu irmão, que sempre me  
apoiaram e permitiram o que sou hoje e o  
que sonho para amanhã.

Ao Professor António Duarte, pela confiança,  
disponibilidade e uma palavra encorajadora  
sempre presentes.

À Ana, pela cumplicidade, partilha e disponibilidade que se  
sempre demonstrou enquanto colega e amiga.

## Índice

|  |       |
|--|-------|
| Resumo                                     | p. 5  |
| Introdução                                 | p.6   |
| O Contributo das abordagens à aprendizagem | p.7   |
| As orientações motivacionais               | p.9   |
| Intervenção nas Abordagens à Aprendizagem  | p.10  |
| Método                                     | p. 14 |
| Participante                               | p.14  |
| Procedimento                               | p.15  |
| Instrumentos                               | p.18  |
| Resultados                                 | p.20  |
| Discussão                                  | p.29  |
| Conclusão                                  | p.30  |
| Referências                                | p.33  |
| Anexos                                     | p.36  |

*Resumo.* A presente dissertação constitui-se como a preparação e implementação de uma experiência de caso único que pretendeu testar um procedimento para melhorar a qualidade da aprendizagem em estudantes do ensino superior, tendo por base um programa de apoio à aprendizagem. Foi manipulada a variável motivação mediante um aconselhamento individual orientado para a reestruturação cognitiva, com vista a trabalhar a auto-regulação da orientação motivacional da participante e a partir da mesma, melhorar a qualidade do produto de aprendizagem. Os resultados parecem demonstrar a existência de um aumento explícito na qualidade do produto de aprendizagem, medida pela taxonomia SOLO, o que suporta a teoria das abordagens à aprendizagem.

**Palavras-chave:** Qualidade da aprendizagem; Motivação; Abordagens à Aprendizagem; Reestruturação cognitiva.

*Abstract.* The present study has the aim of testing a procedure to enhance the quality of learning in a higher education student, using a specific program to foster that student's self-regulated learning. Motivation was manipulated using counselling sessions and cognitive restructuring, in a self-regulation perspective, in order to increase the quality of the learning outcome. The results showed an increase in the quality of the learning outcome as measured through the SOLO taxonomy, in conformity with the approaches to learning theory.

**Key-words:** Quality of learning; Motivation; Approaches to Learning; Cognitive Restructuring.

## **Introdução**

Existe no domínio académico algum défice expresso de competências estratégicas nos estudantes, percepcionadas quer pelos professores, quer pelos próprios, para o alcance de uma aprendizagem mais efectiva. Este facto poderá ser interpretado como resultado de um desencontro entre os objectivos formais do sistema de ensino e as exigências percebidas pelos estudantes (Entwistle e Ramsden, 1983). Da constatação deste desencontro adveio a necessidade de compreender e reflectir a qualidade da aprendizagem e deste modo, intervir de forma eficaz para a sua melhoria e inovação.

A partir dos anos 70 do Século XX, o estudo da aprendizagem académica emancipou-se como um fenómeno de contornos e características muito próprias e englobou a compreensão, numa perspectiva ecológica, do papel das variáveis de contexto e das variáveis relativas a características pessoais. Duarte (2002) sugeriu um modelo integrativo da aprendizagem académica, baseando-se nos modelos de Biggs (1999) e Entwistle (1983). Este modelo engloba os dois tipos de variáveis explicativas da qualidade da aprendizagem: as características pessoais e os factores situacionais. Neste modelo integrativo são tidos em conta também factores que moderam a interacção das variáveis acima referidas e os resultados da aprendizagem: são eles o tipo de motivação em relação à tarefa e a(s) estratégia(s) de aprendizagem utilizadas pelo aluno. As estratégias de aprendizagem constituem-se pelo conjunto de procedimentos utilizados para a aprendizagem pelos estudantes e foram distinguidos, por Biggs (1984) em três tipos: as *microestratégias*, as *macroestratégias* e as *mesoestratégias*. São as *mesoestratégias* que juntamente com as orientações motivacionais definem a abordagem de aprendizagem do aluno. Torna-se importante perceber que as abordagens se constituem como os modos como os estudantes se relacionam com as tarefas de

aprendizagem, tal como foram preconizadas por Marton e Säljö (1976) e que essas mesmas abordagens podem determinar a qualidade dos produtos de aprendizagens. A perspectiva das abordagens à aprendizagem abriu caminho para a investigação fenomenográfica da aprendizagem, dedicando-se esta a estudar as representações ou concepções que os alunos têm da mesma. Esta perspectiva enfatiza a experiência de aprendizagem do aluno, que atribui significado e a partir da qual age, surgindo neste âmbito estudos qualitativos com o objectivo de caracterizar e diferenciar as abordagens e estudos orientados para a compreensão da relação entre variáveis contextuais e pessoais e as diferentes abordagens. Como exemplo de uma das linhas de investigação das abordagens referidas temos o presente estudo, centrado numa intervenção directa em variáveis pessoais, na tentativa de modificação dos padrões desadaptativos de aprendizagem no estudante. Como referencial tem em conta a perspectiva cognitivo-motivacional, pois enquadra a auto-regulação e a organização da aprendizagem pelo estudante.

### **O Contributo das Abordagens à Aprendizagem**

Foi visto na secção anterior que as abordagens à aprendizagem correspondiam à forma como os alunos se relacionam com as tarefas de aprendizagem, ou seja, o modo global de entender a aprendizagem e as tarefas com ela relacionadas. Neste sentido tem sido constatado que as abordagens detêm um papel relevante na qualidade do produto de aprendizagem e que diferentes abordagens levarão a diferentes produtos, pela interacção das variáveis motivacionais e estratégicas na aprendizagem. Tendo em conta esta constatação, um dos importantes contributos no sentido de perceber as dinâmicas envolvidas na aprendizagem e a sua relação com a qualidade da mesma foi o dos investigadores Marton e colaboradores (1976), que enfatizaram a existência de duas

abordagens distintas utilizadas pelos estudantes em tarefas de leitura: a *Abordagem de Superfície* e a *Abordagem de Profundidade*. A *Abordagem de Superfície*, que conjuga uma motivação mais instrumental e uma estratégia mais superficial na realização das tarefas da aprendizagem por parte do aluno, tem como principal característica a de evitar o fracasso, correspondendo a satisfação de necessidades externas básicas e focando preferencialmente aspectos de memorização e o acto de decorar os detalhes factuais do texto. É uma abordagem que não privilegia o desenvolvimento crítico, construtivo e duradouro da aprendizagem, pois foca o seu esforço na obtenção de resultados mínimos, que uma vez “debitados” poderão ser rapidamente esquecidos. Associados a ela estarão, deste modo, produtos de aprendizagem de qualidade mais reduzida.

A *Abordagem de Profundidade* representa uma perspectiva mais activa, desenvolvida e reflexiva do acto de aprender, conjugando nesse sentido, uma motivação intrínseca e estratégias de profundidade. Nesta abordagem, o aluno envolve-se no processo de aprendizagem, confrontando e analisando criticamente as tarefas de aprendizagem. Aposta também no relacionamento entre matérias, na construção de uma perspectiva individual crítica, procurando aprofundar as temáticas e relacioná-las com outras já aprendidas, numa construção activa do saber. A esta abordagem estão associados produtos com uma qualidade mais eficaz e desenvolvida.

Entwistle e Ramsden (1983) defendem uma outra *Abordagem* à aprendizagem, a *Abordagem de Sucesso*. Tal como a designação o indica, esta é uma abordagem estratégica cuja estruturante é a obtenção dos melhores resultados possíveis na aprendizagem. Partilha de uma orientação extrínseca com a *Abordagem de Superfície*, no entanto aquela utiliza-a para a obtenção das máximas classificações possível, ao

nível da excelência. Coordena uma motivação de sucesso com estratégias altamente disciplinadas de gestão e rentabilização do estudo, para obtenção dos melhores resultados e poderá, por vezes, resultar em situações de competição.

Os últimos 30 anos foram profícuos em investigação que pretendeu esclarecer quer o papel das abordagens para o sucesso da aprendizagem, quer a influência de outras variáveis no mesmo sucesso. Richardson (2005) realizou uma meta-análise de onde derivou um modelo integrativo para a compreensão das abordagens à aprendizagem no aluno. Neste modelo tem-se em conta a influência conjunta e interactiva das variáveis demográficas e factores contextuais, que influenciam a construção das concepções de aprendizagem e percepções do aluno do seu contexto académico. Estas duas variáveis, por seu turno vão construir as abordagens à aprendizagem no aluno. Aqui vemos uma mediação de variáveis contextuais na percepção do ambiente académico do aluno, que irá influenciar também a sua abordagem à aprendizagem.

### **As orientações motivacionais**

A variável motivação terá neste estudo uma tónica fulcral, centrando-se a intervenção realizada na sua influência em termos dos resultados de aprendizagem.

A motivação surge-nos como o agente activador, orientador e de manutenção da aprendizagem (Santrock, 2008). Podemos-la perspectivar através do conteúdo do comportamento escolhido, da velocidade de iniciação desse comportamento, da intensidade do envolvimento, da experiência cognitiva e emocional durante o envolvimento e da causa do comportamento (*idem*). Numa perspectiva cognitivista, a motivação está ligada a processos internos do aluno, tais como as suas atribuições, crenças, capacidade de monitorização e regulação, bem como a capacidade de

planeamento. Nesta perspectiva constata-se a importância de agir nesses processos cognitivos, que terão influência no resultado final da aprendizagem.

Biggs (1987) perspectivou três orientações motivacionais na compreensão da motivação dos estudantes: a *motivação instrumental*, a *motivação intrínseca* e a *motivação de realização*. A *motivação instrumental* diz respeito à realização do mínimo exigido, de modo a evitar o insucesso. A *motivação intrínseca* é, como a designação o indica, um envolvimento pessoal pelo prazer da tarefa e da aprendizagem. Finalmente a *motivação de sucesso* surge-nos ligada à obtenção de resultados e de uma performance os mais elevados possíveis.

Na teoria das abordagens à aprendizagem perspectiva-se a motivação, juntamente com as estratégias de aprendizagem, como variável determinante no tipo de abordagem usada e como tal, esta detém um papel essencial nos resultados concretos da aprendizagem.

### **Intervenção nas abordagens à aprendizagem**

O desenvolvimento de intervenções na qualidade da aprendizagem constitui-se hoje como um dos focos de interesse e discussão, no âmbito dos resultados teóricos já aqui referidos. A qualidade da aprendizagem é um constructo com diversas definições e operacionalizações, sendo que uma das suas possíveis operacionalizações desta qualidade foi proposta por Biggs & Collis (1982), que desenvolveram a taxonomia SOLO (*structure of the observed learning outcome*). No cerne desta medida está a perspectiva da aprendizagem enquanto interpretação, ou significação de conhecimentos, numa perspectiva qualitativa (Marton & Säljö, 1976). No âmbito desta visão, os autores da taxonomia pretenderam medir a complexidade estrutural dos produtos da aprendizagem, concernente ao domínio e integração de informação aprendida,

hierarquizando a mesma em cinco níveis distintos. Esta hierarquização teve a sua influência na concepção de Piaget do desenvolvimento humano que pressupõe a aquisição progressiva de estruturas cada vez mais complexas de pensamento. Deste modo temos na taxonomia cinco “estádios” ou níveis de complexidade:

1. Nível de complexidade *Pré-estrutural* – reporta à inexistência de elementos informativos relevantes no produto avaliado.
2. Nível de complexidade *Uni-estrutural* – reporta à existência de um elemento correcto e relevante no produto avaliado.
3. Nível de complexidade *Multi-estrutural* – reporta à existência de várias informações relevantes mas independentes no produto avaliado.
4. Nível de complexidade *Relacional* – reporta à existência de uma integração de informação, na forma de um argumento pessoal no produto avaliado.
5. Nível de complexidade *Relacional com abstracção* – reporta à abstracção de um princípio generalizável a outros domínios do conhecimento no produto avaliado.

Vários tipos de intervenções poderão ser conduzidas no sentido de uma melhoria da qualidade de aprendizagem, direccionando-se para o contexto de aprendizagem (intervenções no Currículo, no clima relacional, nos métodos de ensino, nas mudanças organizacionais, etc.) ou direccionada para as abordagens à aprendizagem no aluno. Balasooriya e Toohey (2009) apresentam no seu estudo com alunos de Medicina, durante a alteração da estrutura curricular do curso, que embora as mudanças curriculares implementadas pudessem à partida influenciar os alunos a adoptar uma *Abordagem de Profundidade* à aprendizagem, os resultados não foram consistentes com

esse postulado, existindo alunos que optaram por uma *Abordagem de Superfície*. Daqui se revela que intervir sobre variáveis contextuais apenas, como a estrutura curricular, não é suficiente para o facilitamento da adopção de uma abordagem profunda, actuando estas variáveis como moderadoras das abordagens à aprendizagem. Outras variáveis pessoais, como as experiências de aprendizagem passadas, as preferências de aprendizagem e o nível cognitivo detêm deste modo um papel importante nas abordagens do aluno à aprendizagem. Também Smith e Miller (2005) verificaram que o tipo de avaliação não determina a abordagem do aluno à aprendizagem, constatando-se antes nesta intervenção que o tipo de disciplina de estudo dos alunos determina a presença de uma Abordagem de Profundidade – os alunos de disciplinas ditas “*Soft Pure*” (Becher, 1994 citado por Smith & Miller, 2005) como a psicologia revelam mais essa abordagem que os alunos de Gestão (uma disciplina tipo “*Hard Applied*”).

A direcção que tomaremos como base deste estudo centra-se nas abordagens à aprendizagens, actuando directamente na modificação e no ajustamento, segundo uma perspectiva cognitivista, dos processos facilitadores de uma aprendizagem efectiva.

A intervenção “aberta” na aprendizagem, centrada no estudante, tem como principal objectivo consciencializar o mesmo da sua forma de abordar a aprendizagem e fornecer-lhe outras abordagens alternativas, na direcção de uma concepção qualitativa de aprendizagem. Este tipo de intervenção pode implicar medir o impacto da utilização de certos procedimentos (Variáveis Independentes) nas abordagens à aprendizagem (Variáveis Dependentes) (Duarte, 2002).

Biggs (1978, 1987) citado por Duarte (2002) foi um dos autores que perspectivou o aconselhamento educacional individualizado, como uma intervenção na qualidade da aprendizagem, perspectivando uma ajuda individualizada e orientada para a

reestruturação das componentes das abordagens à aprendizagens desadaptadas no aluno.

Variadas técnicas poderão ser usadas neste tipo de intervenção, tais como o desenvolvimento de técnicas de estudo, a reatribuição causal, o aumento da motivação intrínseca no estudante. Um exemplo de intervenções neste domínio foi a de Brier (2006), que estruturou uma intervenção com alunos do Ensino Básico, baseando-se em sessões de turma através da leitura de histórias, *Role Playing* e trabalhos para casa, constatando resultados positivos nos resultados escolares e motivação para frequentar a escola. Na linha cognitiva, Bard e Fisher (1983) propõem uma intervenção na qualidade de aprendizagem mediante a técnica da reestruturação cognitiva (uma das técnicas da Terapia Racional Emotiva - RET) aplicada alunos com insucesso escolar. Os autores postulam que uma intervenção centrada na desconstrução de pensamentos e crenças desajustados e irracionais nos estudantes relativamente à aprendizagem e consequente re-estruturação cognitiva poderão ter benefícios na qualidade da aprendizagem. Outra intervenção de relevo foi a dos autores Clearly, Platten & Nelson (2008), que testaram a eficácia de um programa de *empowerment* para estudantes universitários baseado no desenvolvimento de processos de auto-regulação e motivação (*Self Regulation Emporwement Program*) A intervenção teve resultados positivos, aumentando o sucesso académico dos participantes e os comportamentos auto regulatórios dos estudantes.

As intervenções na motivação também se estendem a outros níveis de problemáticas que não a académica, podendo ser encontradas na literatura inúmeras intervenções sobre o tabagismo na gravidez (Curry, McBride, Grothaus, Lando & Pirie, 2001), a indisciplina (Adelman & Taylor, 1990) e o alcoolismo (Shamloo, Cox & Fadarti, 2006).

O propósito da presente intervenção foi a testagem de um procedimento com vista à melhoria da qualidade da aprendizagem, pretendendo-se verificar a influência da

variável independente “Orientações motivacionais”, conforme está desenvolvida no módulo guia do Programa “Aprender Melhor” (Duarte, no prelo) na variável dependente “qualidade de aprendizagem”. A hipótese de partida será a de que o procedimento levado a cabo na intervenção, ou seja, a auto-regulação da motivação na participante aumentará a sua qualidade da aprendizagem, nomeadamente irá aumentar a sua complexidade estrutural.

## **Método**

### *Participante*

O presente estudo tomou como participante uma estudante universitária, no seu primeiro ano de licenciatura do curso de Antropologia, na Universidade Nova de Lisboa. Trata-se de uma rapariga com dezoito anos, articulada no ponto de vista verbal e de perfil não atípico. O nível educacional, bem como a população específica escolhidos para esta intervenção seguem a linha de estudos no domínio da intervenção nas abordagens à aprendizagem, que pressupõe nos seus participantes um nível educacional para além do básico e uma articulação no discurso que permitam e facilitem a intervenção.

A escolha da participante adveio de uma sugestão de um colega, que a conhecia e que, conhecendo os propósitos da intervenção, considerou que poderia beneficiar com o estudo. A sua participação foi posteriormente solicitada através de um contacto com um familiar próximo, a irmã, que lhe explicou os propósitos gerais da intervenção. Este primeiro contacto com o familiar também permitiu perceber a possível adequabilidade da intervenção à participante e às suas necessidades. Os princípios da motivação e disponibilidade foram outros dos aspectos considerados e verificados na primeira conversa formal sobre a intervenção com a participante, nos quais a mesma reuniu as

condições essenciais de participação. No primeiro contacto com a participante, uma vez verificadas as condições referidas, foi-lhe também transmitidos os objectivos do estudo, as razões da selecção e colaboração, os aspectos ligados ao anonimato e uma visão global de como se iam processar as sessões. Além destas informações, foi acertado a periodicidade das sessões.

A Rita (nome fictício) é uma jovem deslocada da sua cidade Natal, para estudar em Lisboa. A escolha do curso de Antropologia adveio de uma exclusão de partes perante a oferta que possuía, tendo em conta os seus objectivos académicos. É uma jovem tímida que se auto caracteriza como “uma pessoa simples”. Nas sessões demonstrou alguma timidez e por vezes alguma dificuldade de articulação e expressão de emoções e pensamentos.

#### *Procedimento*

O presente estudo contemplou, como metodologia, um estudo de caso, que pretendeu um acompanhamento mais individualizado e um conhecimento mais profundo da participante, no sentido da adaptação da intervenção às necessidades da mesma. Compreendeu também a testagem experimental de um procedimento para a melhoria da qualidade dos produtos de aprendizagem. Para o procedimento do estudo de caso foram recolhidos através de entrevista, alguns dados demográficos, tais como nome completo, idade, profissão dos pais, habilitações académicas dos mesmos, curso da participante, média escolar do último ano lectivo. Depois destas questões, foram exploradas de modo mais informal e também mediante a observação, aspectos mais ligados a características pessoais, tais como o estado psicológico actual, o temperamento, estilo de vida, saúde física, história pessoal, educacional e desenvolvimento pessoal. Após esta recolha, os dados foram cuidadosamente analisados e integrados numa descrição compreensiva da

participante, descrição esta enriquecida, ao longo da intervenção, pelos comentários, partilha de opiniões e relatos de acontecimentos da participante.

Para além do estudo de caso referido, procedeu-se também a uma experiência de caso único e à testagem de um módulo do Programa “Aprender Melhor” (Duarte no prelo) relativo às Orientações Motivacionais, no sentido de verificar a sua influência na qualidade da aprendizagem. O módulo escolhido do programa de apoio à aprendizagem foi desenvolvido em dezanove sessões de aproximadamente uma hora cada, numa sala afastada na Biblioteca Municipal. O formato das sessões era o vulgarmente utilizado em aconselhamento educacional, pressupondo a exploração das questões mediante o diálogo, a realização de exercícios escritos, *Role-playing*, trabalhos realizados em casa. (a descrição sucinta de todas as sessões encontra-se no anexo 11). No início do programa foi solicitado à participante que redigisse o seu “Auto-Retrato Motivacional”, ou seja, que desenvolvesse num texto, baseando na sua experiência académica e na experiência de aprendizagem na generalidade, a sua motivação, o seu investimento habitual, o modo como percebe as tarefas, o modo como valoriza o tempo dispendido nelas, o grau de satisfação com as tarefas, as situações preferidas de aprendizagens e a reacção face a situações de avaliação. Com esta descrição pretendia-se não só aceder ao tipo de motivação geral que caracteriza a participante, mas também permitir à mesma um conhecimento da sua orientação motivacional dominante. Após esta consciencialização prosseguiu-se com o restante Programa “Aprender Melhor” (Duarte, no prelo) no módulo da motivação. O Programa incluiu uma vertente de reestruturação cognitiva que seguiu os diversos passos para uma eficaz reestruturação: realizou-se a identificação de pensamentos negativos que poderiam estar na origem de uma motivação mais instrumental, verificou-se a realidade ou a veracidade desses

pensamentos, através do “teste da realidade” e finalmente corrigiram-se os pensamentos distorcidos e crenças desadaptativas subjacentes.

O módulo utilizado foi seguido na íntegra, no entanto optou-se por acrescentar mais exercícios para consolidar certos aspectos mais difíceis para a participante. Foi o caso de um exercício criado para facilitar a consciencialização e a concretização dos pensamentos e sentimentos da participante face às suas tarefas académicas consideradas mais difíceis. Foi pedido à participante que, em casa, durante uma semana colocasse em papel todos os pensamentos que tivera acerca das apresentações orais e os caracterizasse em termos do tipo de motivação que deles poderia advir. Também foram criados mais exercícios com vários tipos de pensamentos, que a participante teria de identificar relativamente aos tipos de motivação explorados nas sessões. Ambos os exercícios se revelaram bastante produtivos e facilitadores da consciencialização pela participante.

A análise dos dados resultantes das avaliações do produto de aprendizagem foi realizada com o auxílio de um gráfico de *Plots* que expressa, como veremos nos resultados, as variações ocorridas nos diferentes momentos das avaliações. Além desta análise, foi também explorada a experiência de participação no estudo, através de um entrevista estruturada (cujo guião se encontra no anexo 2). Nesta entrevista pretendeu-se explorar as mudanças ocorridas com a intervenção, os pontos positivos e negativos da experiência e possíveis sugestões de melhoria. Foi realizada uma análise de conteúdo à entrevista, com o acordo inter-juízes. Foi derivado dessa análise conjunta um novo sistema de categorias que, com recurso ao cálculo do coeficiente de acordo inter-juízes<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Coeficiente de acordo:  $PA = (Na / (Na + Nd)) / 100$  sendo que Na corresponde ao número de acordos e Nd número de desacordos verificados.

(Backman & Gottman, 1986, citado por Duarte, 2004) contabilizou um total de 93,10 % de concordância, na verificação final.

### *Instrumentos*

Uma das medidas realizadas foi a da qualidade do produto de aprendizagem, no sentido de perceber a influência da variável manipulada durante a intervenção. Neste domínio, optou-se por utilizar a Taxonomia SOLO (*Structured of the Observed Learning Outcome*) de Biggs & Collins (1982). Para operacionalizar esta medida foi verificada a qualidade do produto da aprendizagem da participante, antes de iniciar a intervenção, no sentido de obter uma linha de base para a mesma. A avaliação da qualidade constituiu-se como um processo com vários procedimentos. Foram apresentados textos (anexos 4, 6, 8,10 e 12) à participante, que o deveria ler e responder a uma pergunta referente ao mesmo. O texto apresentado tinha um formato argumentativo ou explicativo de um fenómeno e a pergunta realizada permitia sempre a possibilidade e a liberdade da participante de atingir o nível de complexidade mais desenvolvido (*Complexidade Relacional com abstracção*). No caso do presente estudo, ficou acordado que a participante realizaria no momento de apresentação do texto, depois de o ler, a sua resposta ou comentário. Esta condição estabelecida teve a sua excepção na última avaliação (*Follow-up*) da qualidade do produto realizada, por questões de disponibilidade de investigador e participante. O comentário/resposta da participante era então analisado e avaliado, através da Taxonomia SOLO pela investigadora e outro avaliador independente (neste caso, a colega que conduzia um estudo similar, com outra participante, Trindade (2009) mediante o cálculo do coeficiente de acordo inter-juízes

(Backman & Gottman, 1986, citado por Duarte, 2004)<sup>2</sup>. A percentagem de acordo verificada em todas estas avaliações foi de 90%. Esta avaliação da qualidade do produto era repetida, mediante textos diferentes, até se alcançar um nível de estabilidade da complexidade do produto de aprendizagem, considerada a linha de base para a intervenção.

Após a constituição desta linha de base iniciou-se a intervenção, através do seguimento do Programa “Aprender Melhor” (Duarte, no prelo). Para além da avaliação da linha de base existiram mais dois momentos de avaliação de aprendizagem, um após a intervenção e um no *Follow-up*, realizado um mês após a intervenção. Antes desta última medição foi também realizada uma entrevista sobre a avaliação global da intervenção, pela participante.

O Programa “Aprender Melhor” (Duarte, no prelo) constituiu-se como o instrumento de trabalho da intervenção. Trata-se de um manual de apoio que explora, através de sessões que podem ser exploradas individualmente ou em grupo, diversas áreas ou temáticas concernentes à melhoria da qualidade da aprendizagem, como sejam:

- As concepções de aprendizagem;
- A motivação;
- As estratégias de aprendizagem;
- As abordagens gerais e específicas à aprendizagem (abordagens à aprendizagem nas aulas, abordagens à leitura, abordagens à escrita, abordagens a situações de avaliação);

---

<sup>2</sup> Coeficiente de acordo:  $PA = (Na / (Na + Nd)) / 100$  sendo que Na corresponde ao número de acordos e Nd número de desacordos verificados.

O objectivo do programa é a melhoria na aprendizagem no aluno/participantes, mediante diversas estratégias psicológicas, como a reestruturação cognitiva. O módulo utilizado explora em particular a importância/influência da motivação na qualidade do produto de aprendizagem, mediante uma série de exercícios propostos como fichas de preenchimento e análise de estudos de caso. O pressuposto deste programa vai ao encontro do proposto nesta intervenção ao desenvolver no aluno, através de diversas estratégias, uma consciencialização dos processos psicológicos inerentes à aprendizagem, consciencialização esta que permitirá a auto-regulação e a intervenção em domínios específicos ou no domínio global da sua aprendizagem.

### ***Resultados***

O presente estudo compreendeu duas formas de avaliação distintas que conduziram resultados distintos, mas que se inter-relacionam e permitem uma visão mais global da participante e do objectivo da intervenção.

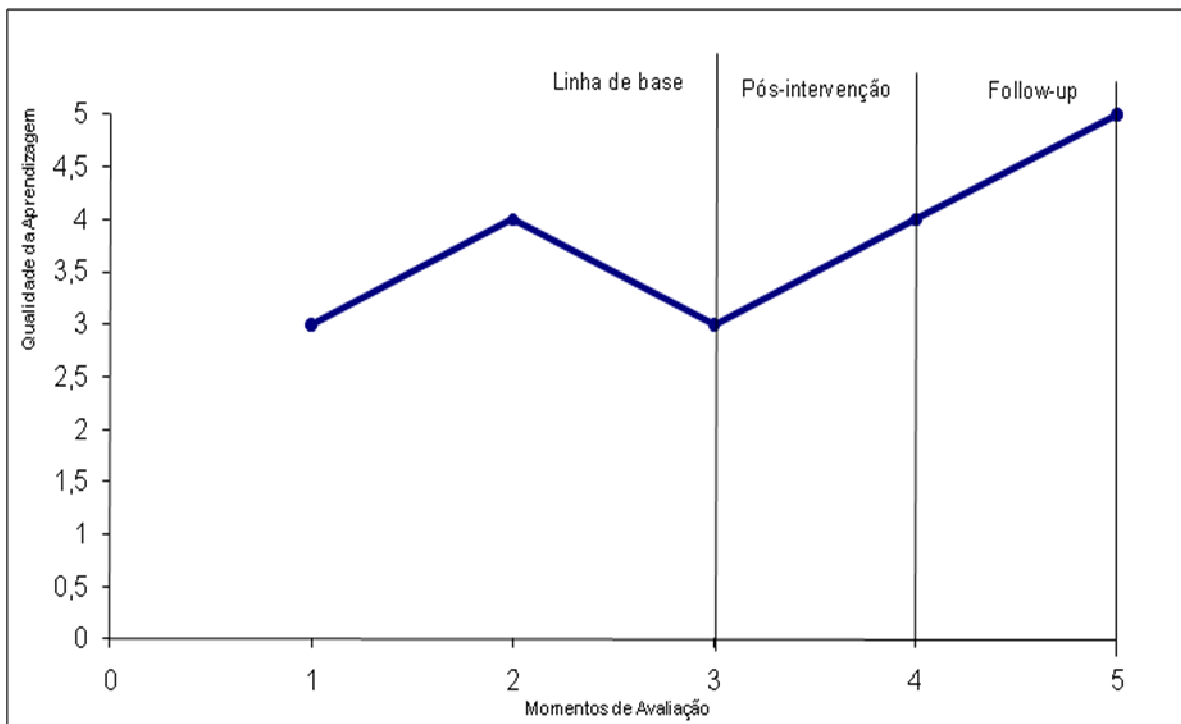
O estudo de caso permitiu compreender a participante e a sua relação com a aprendizagem. A Rita é uma rapariga com 18 anos que se caracteriza como “uma pessoa simples”, tímida e reservada. O seu agregado familiar é constituído pelos seus pais e a sua irmã mais velha. Os pais possuem ambos habilitações a nível de ensino básico e profissões na área dos Serviços Públicos (o pai é motorista na autarquia e a mãe é encarregue de limpeza num hotel local). A sua irmã, oito anos mais velha, parece ter uma importante influência na sua vida e também no seu percurso académico e parece ser um modelo que a Rita tem como estudante. A Rita é uma estudante aplicada, cuja média final de ensino secundário se situa nos quinze valores. A sua ida para a faculdade foi algo que sempre perspectivou: “*Sempre me vi a ir para a faculdade, também como a minha irmã*” e a escolha do seu curso resultou na vontade de aprofundar uma temática

do seu agrado. A nível de adaptação à faculdade refere que no início foi um processo difícil pelo desconhecimento da organização da faculdade, da sua cultura e das exigências do curso. No início da intervenção referiu que “*já tinha entrado mais no espírito do curso*”. Refere que a área em que tem mais dificuldades é a da escrita e das apresentações orais. Tendo em conta essa dificuldade específica optou-se, por mútuo acordo, direccionar a intervenção para essa problemática. No que diz respeito ao padrão de resposta perante as dificuldades académicas, refere que tenta tirar dúvidas e socorrer-se com outros colegas e procura a solução “noutros sítios”, não recorrendo aos docentes (considera existir um distanciamento entre os mesmos e os alunos). Também refere que a sua tendência natural perante a adversidade é guardar para si as suas frustrações, não exteriorizando muito, o que é coerente com o seu carácter reservado e tímido. A nível de interacção nas sessões, a Rita quase sempre se mostrou reservada, demonstrando, por vezes, alguma dificuldade de expressão nos sentimentos e pensamentos. Essa timidez poderá ser atribuída ao facto da participante não estar habituada a falar sobre si e de não estar totalmente segura de si mesma. Ao longo das sessões houve algumas melhorias qualitativas no à vontade para falar sobre si e sobre as suas perspectivas, o que demonstrou os ganhos da intervenção relativos à auto-confiança, como veremos mais à frente. A Rita demonstrou desde o início a sua forte motivação e disponibilidade para intervenção: “*Esta intervenção pode vir a ajudar*”. No que concerne à aprendizagem e sua relação com as orientações motivacionais, a participante demonstrou uma motivação mais intrínseca e de sucesso “*A maior motivação que tenho para realizar as tarefas é o facto de que se conseguir realizar bem essa tarefa vou conseguir ter uma boa nota, o que me vai incentivar ainda mais*” (in Auto-retrato Motivacional). O auto-retrato motivacional realizado pela mesma não se constituiu especificamente como uma

medida, mas sim como parte do procedimento do programa utilizado, no sentido de uma consciencialização das suas orientações motivacionais. No entanto, foi também útil para aprofundar o conhecimento sobre a participante na área de aprendizagem.

No que diz respeito aos resultados da intervenção na qualidade da aprendizagem, as diferentes avaliações realizadas à qualidade do produto de aprendizagem demonstraram existir uma evolução qualitativa na mesma, ao longo da intervenção, como poderemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico 1- Avaliação da qualidade do produto de aprendizagem



| Níveis de Complexidade      |
|-----------------------------|
| 1-Pré-Estrutural            |
| 2-Uni-Estrutural            |
| 3-Multi-estrutural          |
| 4-Relacional                |
| 5-Relacional com abstracção |

Tendo em perspectiva o gráfico acima, os momentos de avaliação um, dois e três constituem-se como a linha de base. A avaliação quatro corresponde à realizada após a intervenção e a quinta e última avaliação corresponde à medida do *Follow-Up*. Na linha de base, a primeira e a terceira avaliações demonstraram uma qualidade do produto de nível multi-estrutural (3), caracterizada por um produto que embora focando vários aspectos relevantes possíveis de serem enfatizados nos textos, não demonstravam abstracção e capacidade de relação com outros domínios. No segundo momento de avaliação, ainda na linha de base, deparamo-nos com uma qualidade de nível relacional (4). No quarto momento de avaliação, após a intervenção voltou-se a verificou-se um aumento na qualidade que evoluiu para um nível relacional (4) ainda que incipiente e pouco desenvolvido. Esta qualidade relacional do produto de aprendizagem aumentou no *Follow-up*, revelando uma qualidade de nível relacional com abstracção. Existe, deste modo uma tendência geral para uma qualidade de tipo multi-estrutural (próxima da qualidade relacional) sendo a média da qualidade analisada nos diferentes momentos de 3, 8. Enfatiza-se também a consistência da linha de base, que em três avaliações revelou duas com qualidade multi-estrutural. A partir da linha de base verificou-se subida da qualidade para um nível relacional e relacional com abstracção na última avaliação. Estes resultados parecem então apontar para uma tendência de crescimento a nível da qualidade, ao longo da intervenção, tendência esta que vai de encontro às hipóteses formuladas.

Estes resultados reportam à qualidade global da aprendizagem, no entanto será necessário atender aos resultados subjectivos do estudo para a participante, resultados estes conseguidos e sistematizados mediante a entrevista final de avaliação da intervenção.

A entrevista final teve como objectivo perceber a perspectiva da participante relativamente à intervenção atendendo a tópicos como as possíveis mudanças ocorridas, os aspectos positivos, negativos e sugestões.

Para a sua interpretação, foi derivado um sistema de categorias, através de uma abordagem indutiva da análise de conteúdo. Para garantir a objectividade possível e a abrangência das categorias encontradas, procedeu-se ao acordo inter-juízes, cujo grau de concordância se situou nos 93, 10% resultando do mesmo o sistema de categorias abaixo descrito.

Quadro 2- *Categorias de análise de conteúdo, respectivo significado e exemplo.*

| <b>Temas</b> | <b>Categorias</b>               | <b>Sub-categorias</b> | <b>Descrição</b>  | <b>Exemplos</b>   |
|--------------|---------------------------------|-----------------------|---|---|
| Mudanças     | Consciencialização              |                       | Tomada de consciência de processos e estratégias de aprendizagem                              | <i>“Acho que me fez pensar em coisas que não tinha pensado ainda.”</i>  |
|              | Estruturação do pensamento      |                       | Organização do pensamento segundo outros parâmetros aprendidos.                               | <i>“Melhorei a nível de organização de pensamento.”</i>   |
|              | Aumento da confiança            |                       | Melhorias na auto confiança   | <i>“Melhorei um bocado a nível da confiança.”</i>   |
|              | Redução de pensamento negativos |                       | Diminuição de antecipações negativas  | <i>“Já não vou com tanto medo de falhar ou de me enganar.”</i>  |
|              | Auto-Regulação                  |                       | Utilização de estratégias de auto-regulação, tais como a planificação/organização e avaliação | <i>“Quando surge outra coisa eu penso logo o que sinto agora, se isso é bom ou mau, o que posso fazer se for mau, para melhorar”.</i> |

|                    |                                   |                          |  |  |
|--------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|--|
| Mudanças           | Aplicabilidade da intervenção     | Aplicabilidade académica | Possibilidade de extrapolar os propósitos da intervenção para outras tarefas do domínio académico. | <i>“Acho que se pode aplicar a todos os trabalhos, pelo menos os escolares.”</i>   |
|                    |                                   | Aplicabilidade global    | Possibilidade de extrapolar os propósitos da intervenção para outros domínios da vida privada.     | <i>“E também a alguns problemas que possamos ter na nossa vida, alguma decisão, alguma coisa que tenhamos de fazer e que vejamos que não estamos tão motivados.”</i> |
| Aspectos positivos | Aliança                           | Expressão individual     | Possibilidade de desabafar e comunicar ideias e pensamentos.                                       | <i>“Deu para falar acerca do que pensava.”</i>   |
|                    |                                   | Partilha                 | Disponibilidade de alguém para a ouvir e compreender.  | <i>“Ser ouvida por outra pessoa que se calhar não me conhece tão bem.”</i>   |
|                    | Desenvolvimento do auto conceito  |                          | Possibilidade de desenvolver um maior conhecimento de si próprio.                                  | <i>“Acho que sreve para nos conhecermos melhor”</i>  |
|                    | Importância do intervalo de tempo |                          | Valorização do tempo dado para realizar actividades de consolidação da aprendizagem.               | <i>“Esse (refere-se a um exercício extra que realizou em casa) foi bom porque tive muito tempo para pensar, acho que foi uma semana que foi</i>                      |

|                    |                                       |  |   |   |
|--------------------|---------------------------------------|--|---|---|
|                    |                                       |  |   | <i>de intervalo e deu para pensar, então facilitou.”</i>  |
| Aspectos negativos | Dificuldades sentidas na intervenção  | Disponibilidade                                    | Dificuldade por vezes encontrada na gestão do tempo a dedicar aos trabalhos escolares, durante as sessões da intervenção. | <i>“As únicas coisas que às vezes eram pior eram quando tinha trabalhos para fazer e tinha parar de os fazer.”</i>                                      |
|                    |                                       | Dificuldades na consciencialização e concretização | Dificuldade em concretizar, falar sobre e colocar no papel os sentimentos e pensamentos.                                  | <i>“É difícil ver os nossos pensamentos”.</i>   |
| Sugestões          | Necessidade de diversificar materiais |  | Sugestão para aumentar e diversificar os exercícios práticos realizados.  | <i>“Aqueles exercícios com as falas”(reporta aos exercícios do PAA) são bons, mas acho que se houvessem mais ou mais diversificados também era bom”</i> |

Em termos de mudanças percebidas pela participante, a entrevista aponta para alguns resultados coerentes com os objetivos do estudo. Nesse sentido, verificou-se uma consciencialização de novas estratégias motivacionais e uma nova forma de organização do pensamento pela participante, que se moldou aos novos conhecimentos e estratégias aprendidas. Essa nova consciencialização expressou-se também nos comportamentos ou na utilização de estratégias auto-regulatórias, como sejam o

planeamento e a avaliação. A participante também demonstrou ao longo da entrevista uma maior sensibilização à temática. Um aumento de confiança, a redução de pensamentos negativos e a percepção da aplicabilidade das estratégias aprendidas a outros domínios foram outras situações referidas pela participante no domínio das mudanças produzidas pela intervenção.

Relativamente aos aspectos positivos referidos, salienta-se a aliança, que na perspectiva da participante lhe deu possibilidade de se expressar, de transmitir as suas ideias e ser ouvida. A participante também referiu ganhos no desenvolvimento do auto-conceito, permitindo esta intervenção um melhor auto-conhecimento e possibilidade de melhorias pessoais. Referiu ainda como aspecto positivo a importância de dispor de tempo para realizar exercícios de consolidação.

No que concerne aos aspectos negativos na intervenção foram referidas algumas dificuldades no processo de consciencialização e concretização dos pensamentos pela participante e esse foi um dos aspectos que se pretendeu colmatar, com exercícios extra, propostos. A participante referiu também como aspectos negativos alguma dificuldade em perceber o objectivo dos exercícios de avaliação do produto de aprendizagem e a sua necessidade de parar os trabalhos académicos para realizar as sessões, interrompendo o seu prosseguimento. Em termos de sugestões faz referência ao aumento e diversificação dos exercícios práticos contidos no Programa “Aprender Melhor”.

Os resultados da entrevista realizada parecem coadunar-se com os resultados obtidos nas avaliações à qualidade da aprendizagem. Deste modo, poderemos ver expresso nas palavras da participante a constatação de ganhos que vão no sentido de uma melhor consciencialização e regulação dos processos motivacionais, que se podem expressar numa melhoria da qualidade da aprendizagem. Também o aumento da confiança e a

diminuição dos pensamentos negativos são outras expressões que a intervenção que apontam para mudanças facilitadoras e potenciadoras da qualidade da aprendizagem.

Ao longo das sessões foi desenvolvido um diário de investigação que permitiu a anotação de impressões sobre todo o processo de experiência de caso único. Uma das anotações realizadas, merecedoras de uma reflexão foi a dos resultados de um treino específico realizado para um problema referenciado pela participante. Quando inquirida sobre problemas específicos de motivação, a participante referiu que as apresentações orais são o aspecto que necessitava de melhorar mais. Tendo em conta essa necessidade identificada, foi explorada conjuntamente os sentimentos inerentes às apresentações, ao que a participante reportou stress pela exposição, com expressão física (rubor na face, discurso desarticulado), discurso pouco fluído, com recurso a apontamentos escritos, medo da avaliação e medo de errar, quando questionada. Uma vez detectados esses sentimentos, desenvolveu-se com ela um trabalho de Reestruturação cognitiva, com a aplicação directa numa situação real da participante. Os resultados dessa aplicação foram analisados em conversa informal posterior, onde se verificou a melhoria na estruturação do pensamento da participante “*Parei antes da apresentação e pensei na informação que ia transmitir, nas perguntas que poderiam surgir*”, melhorias na auto-confiança e no auto-controlo “*Ajudou-me a estar mais calma*” “*A minha voz não tremeu*” e sobretudo melhoria na identificação de pensamentos negativos e substituição por pensamento mais positivos e realistas “*Pensei que tenho a solidariedade dos meus colegas, todos passamos pelo mesmo*” e “*Se consegui rever tudo, também vou conseguir responder às perguntas*”. Estes comentários parecem demonstrar que a participante conseguiu efectivamente alterar os seus pensamentos destrutivos e

catastrofistas para um “quadro” de ‘pensamento mais realista e motivador, que lhe ajudasse na tarefa da apresentação.

É importante, por fim enfatizar os efeitos da boa relação de ajuda que se criou com a participante. A disponibilidade, confiança e abertura foram competências essenciais para aprofundar o conhecimento e efectivar as direcções da intervenção.

### **Discussão**

Os resultados apontados, quer relativamente à qualidade do produto de aprendizagem, quer relativamente à entrevista final de avaliação da participante parecem demonstrar a existência de uma relação entre a variável independente “orientações motivacionais” e a variável dependente “qualidade da aprendizagem”. Como se pôde constatar no gráfico atrás representado, a qualidade do produto teve um aumento a partir da linha de base, aumentando de uma complexidade multi-estrutural para uma complexidade relacional nas restantes avaliações e atingindo até a complexidade relacional com abstracção. Na explicação desse aumento poderão estar dois factores distintos mas interdependentes: a intervenção realizada nas orientações motivacionais da participante, mediante o Programa trabalhado e a técnica da reestruturação cognitiva praticada. Deste modo distinguimos por um lado, a eficácia verificada do programa no aumento da qualidade da aprendizagem e por outro, em específico, a eficácia da técnica de reestruturação cognitiva utilizada, que parece ter facilitado a motivação intrínseca da participante. Tal como postulou Biggs (1987), esta orientação motivacional é uma das condições abrangidas pela Abordagem de Profundidade à aprendizagem e estará, deste modo, ligada a produtos de aprendizagem mais desenvolvidos qualitativamente.

As mudanças e os aspectos positivos referenciados pela participante na avaliação da experiência apontam para ganhos não só a nível de qualidade de aprendizagem, mas

também ganhos no sentido de um maior auto-conhecimento e uma maior segurança em situações de avaliação. Estes dados parecem demonstrar que a intervenção realizada teve um impacto para além da área da aprendizagem (relativa ao conteúdo académico da mesma), mas também a nível de desenvolvimento pessoal e auto-controlo das emoções. O estudo de caso realizado permitiu conhecer melhor a participante e permite-nos interpretar os resultados verificados na intervenção. Sabemos que a participante se caracteriza como uma pessoa esforçada e motivada para o seu desenvolvimento académico. Deste modo, a sua predisposição e envolvimento explicam os resultados de melhoria na qualidade da sua aprendizagem.

A medida de *Follow-up* permitiu verificar a constância dos resultados obtidos no final da intervenção e mais uma vez, quer por referência da própria participante, em conversa informal, quer pelos próprios resultados, verificou-se que a qualidade de aprendizagem aumentou após a intervenção e que os ganhos se reproduziram para além da mesma.

## **Conclusão**

O estudo apresentado pretendeu verificar a influência de um procedimento específico, visando desenvolver uma orientação motivacional no sentido do aumento da qualidade da aprendizagem. Trata-se de uma intervenção de carácter qualitativo, aplicado a uma experiência de caso único e deste modo, algumas questões metodológicas deverão ser equacionadas na sua compreensão. Uma das questões inerentes à metodologia qualitativa prende-se pela possível subjectividade presente nos produtos avaliados na intervenção. Para colmatar essa possibilidade foram utilizadas técnicas que permitiram dotar as avaliações de um rigor mais objectivo. Referimo-nos aos pressupostos da metodologia de análise de conteúdo, que envolveu o acordo inter-juízes e que permitiu deste modo, a análise mais “descentrada” dos pressupostos do

avaliador. Além da utilização desta metodologia, durante a condução das sessões houve sempre um esforço no sentido de que os pressupostos, crenças ou o conhecimento prévio do investigador face ao participante não influenciassem a intervenção e permitissem conhecer mais profundamente a participante.

Em termos de generalização dos resultados e tratando-se de uma experiência de caso único, cujo principal objectivo é compreender aprofundadamente a participante e o seu sistema de interacções na aprendizagem, estamos a reportar a algo único e impossível de generalizar para outras populações, mas generalizável em termos de teoria que alicerça a intervenção. Verificámos, deste modo, a influência da variável motivação na melhoria da qualidade da aprendizagem em estudantes universitários e consideramos que os resultados encontrados nesta intervenção podem contribuir para reforçar a intervenção individual nas abordagens à aprendizagem, numa perspectiva de melhoria e desenvolvimento de qualquer aprendente. Tendo em conta a variedade de factores individuais que preconizam o sucesso e a qualidade na aprendizagem, seria de todo pertinente testar todo o Programa utilizado (que contempla várias áreas como os factores de aprendizagem, as concepções, as estratégias e as abordagens à aprendizagem) e não só um módulo isolado, com vista a resultados mais consistentes. Outra sugestão pertinente (vinda da participante) seria a de aumentar e diversificar os materiais e exercícios utilizados.

Uma característica importante desta intervenção foi a frequência regular das sessões, que pareceram facilitar a solidificação dos novos conhecimentos e técnicas pela participante, no entanto urge questionar se estes conhecimentos e sua aplicação se irão manter no tempo sem uma monitorização externa. A avaliação realizada no *Follow-up*, um mês após a intervenção, verificou que os conhecimentos continuavam presentes e

que havia uma disposição para sua utilização. Seria pertinente, deste modo realizar uma outra medida de avaliação dos resultados, depois de algum tempo passado, para constatar a eficácia prática da intervenção.

Outra direcção possível para a intervenção realizada nestes moldes seria a de abranger outras amostras, nomeadamente adultos (como por exemplo estudantes dos Programas de Novas Oportunidades) e idosos (Universidade Sénior). Também seriam pertinentes intervenções dirigidas a alunos que frequentem o *E-Learning*, como seja a Universidade Aberta. Numa perspectiva preventiva ou remediativa, a aquisição de estratégias e conhecimentos específicos para o sucesso na aprendizagem poderá abranger qualquer aluno que pretenda rentabilizar e efectivar a sua aprendizagem e sucesso escolar/académico. Para além desta vertente académica frisa-se a possibilidade de extrapolação de certas técnicas de regulação e gestão, reestruturação cognitiva para outros aspectos da vida dos participantes, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal

Em termos gerais, a nossa avaliação constatou que a intervenção serviu o propósito de aumentar a consciencialização dos processos motivacionais inerentes à qualidade da aprendizagem na participante, mas a realização de intervenções deste formato, aplicadas a outras áreas da aprendizagem seriam uma mais-valia para o avanço da intervenção prática no sucesso e qualidade da aprendizagem.

## Referências

- Adelman, H. S., Taylor, L. (1990). Intrinsic Motivation and School Misbehavior: some Intervention implications. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 541-550.
- Balasooriya, C. D, Hughes, C., Toohey, S. (2009). Impact of a new integrated medicine program on student's approaches to learning. *Higher Education Research & Development*, 28, 289-302.
- Bard, J. A. & Fisher, H. R . (1983). A rational-emotive approach to underachievement. In A. Ellis & M. E. Bernard (eds.). *Rational- Emotive approaches to the Problems of Chilwood* (pp. 189-209). New York: Plenum.
- Biggs, J.B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning – The SOLO taxonomy (structured of the observed learning outcome)*. S. Francisco: Plenum Press.
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. In J.R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando, F. L. : Academic Press
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: ACER.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Brier, N. (2006). *Enhancing academic motivation: An intervention program for young adolescents*. Champaign, IL, US: Research Press.
- Clearly, T. M. , Platten, P. & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the Self Regulation Empowerment Program with Urban High School Students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 70-170.

- Curry, S. J, McBride, C., Grothaus, L., Lando, H & Pirie, P. (2001). Motivation for smoking cessation among pregnant women. *Psychology of Addictive Behaviors, 15*, 126-132.
- Cuthbert, P.F., (2005). The student learning process: Learning Styles or Learning Approaches? *Teaching in Higher Education, 10*, 235-249.
- Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento educacional – uma perspectiva cognitivo - motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. M. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários (as) portuguesas (as). *Psicologia, 18*, 147-163.
- Duarte, A. M. (no prelo). *Aprender Melhor - Aumentar o Sucesso e a Qualidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Entwistle, N. J. ; Ramsden, N. (1983). *Understanding student learning*, London & Camberra: Croom Helm.
- Kember, D., Wong, A. Leung, D. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology. 69*, 323-343.
- Marton, F.; Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning- I. Outcome and process. *Brittish Journal of Educational Psychology, 46*, 4-11.
- Marton, F., Hounsell, D. , & Entwistle, N., (Eds.) (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell e N. Entwistle (eds.). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Richardson, J. (2005). Student's Approaches to Learning and Teacher's Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology. 6*, 673-680.

- Shamloo, Z., Cox, W. & Fadardi, J. (2006). Intervention to enhance motivation and reduce urges to drink. *American Psychological Association, Convention Presentation*.
- Santrock, J. W. (2008). Motivation, Teaching and Learning. In J. W., Santrock (Ed.). *Educational Psychology* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 449-481). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Smith, S. N & Miller, R. J. (2005). Learning Approaches: Examination type, discipline of study and gender. *Educational Psychology*, 25, pp. 43-53.
- Trindade, A. (2009). O impacto de uma intervenção na motivação na qualidade da aprendizagem: uma experiência de caso único. *Dissertação de mestrado integrado em Psicologia não publicada*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Portugal.

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Psicologia  
Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia  
Secção de Psicologia da Educação e da Orientação  
Núcleo de Psicologia Educacional  
Aumentando a qualidade na aprendizagem intervindo  
na motivação: uma experiência de caso único  
Ana Figueira  
2009

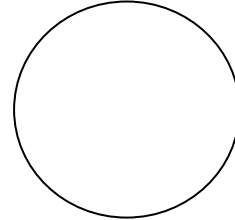
## **ANEXOS**

## Índice de Anexos

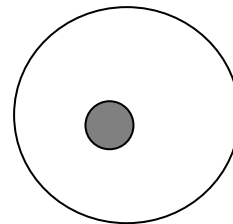
|  |       |
|--|-------|
| 1. Anexo 1 - Instrumentos de medida: Taxonomia SOLO;   | p. 38 |
| 2. Anexo 2- Instrumentos de medida: Guião de entrevista final;   | p. 39 |
| 3. Anexo 3 -Transcrição da entrevista final de avaliação;  | p.41  |
| 4. Anexo 4 - Avaliação da qualidade de aprendizagem: Texto 1 – “Potências de Dez – O Mundo às Várias Escalas”. | p. 47 |
| 5. Anexo 5 - Pergunta e Resposta –tipo ao texto 1 “Potências de Dez – O Mundo às Várias Escalas”.              | p. 48 |
| 6. Anexo 6 -Avaliação da qualidade da aprendizagem: Texto 2 – “Sempre Não”.                                    | p. 49 |
| 7. Anexo 7- Pergunta e Resposta –tipo ao texto “Sempre Não”.   | p. 51 |
| 8. Anexo 8- Avaliação da qualidade da aprendizagem: Texto 3 - “O homem: um animal com cultura”.                | p. 52 |
| 9. Anexo 9 -Pergunta e Resposta –tipo ao texto “O homem: um animal com cultura”.                               | p. 54 |
| 10. Anexo 10- Avaliação da qualidade da aprendizagem: Texto 4 - “Imaginação”.                                  | p.56  |
| 11. Anexo 11-Pergunta e Resposta –tipo ao texto “Imaginação”.  | p.57  |
| 12. Anexo 12-Avaliação da qualidade da aprendizagem: Texto 5 – “ O homem de negócios” .                        | p. 58 |
| 13. Anexo 13- Pergunta e Resposta –tipo ao texto “O Homem de negócios”.  | p. 61 |
| 14. Anexo 14- Mapa das sessões realizadas.   | p. 63 |

**Anexo 1 - Escala de Complexidade Estrutural do Produto de Aprendizagem<sup>3</sup>**

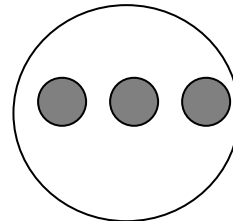
complexidade pré-estrutural (ausência de elementos informativos relevantes)



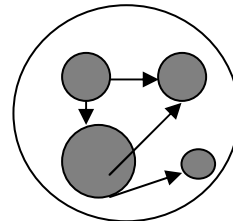
Complexidade uni-estrutural (presença de um elemento correcto e relevante)



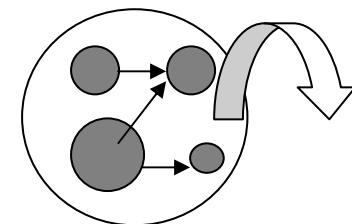
Complexidade multi-estrutural (vários elementos relevantes mas independentes, geralmente na forma de uma lista)



Complexidade relacional (integração de elementos relevantes, na forma de um argumento pessoal)



Complexidade relacional (como 4) e com abstracção de um princípio generalizável a outros domínios de conhecimento



<sup>3</sup> Adaptação da taxionomia SOLO (Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning - The SOLO taxonomy (structured of the observed learning outcome)*. S.Francisco: Plenum Press) por Duarte (no prelo).

## Anexo 2 - Guião da Entrevista Final de Avaliação

### 1. Questão inicial – Geral

“Se lhe pedissem para comentar a experiência por que passou o que diria?” (Quanto às actividades das sessões; quanto às actividades do trabalho)

*(Objectivo: Oportunidade de expressão livre)*

### 2. Tema A – Mudanças

“Quais foram para si os resultados pessoais desta experiência? – se é que houve resultados”

*(Objectivo: percepção de eventuais mudanças como resultado da intervenção)*

“Que mudanças pessoais sentiu em função desta experiência? – se é que sentiu mudanças” (comparação entre o antes, o durante e o depois da intervenção)

*(Objectivo: percepção de eventuais mudanças como resultado da intervenção)*

“De que forma esta experiência afectou a sua aprendizagem? – se é que afectou.”

*(Objectivo: grau em que a intervenção atingiu os objectivos)*

“Gostaria que me falasse da eventual aplicação concreta dos ganhos produzidos por esta experiência – se é que houve alguns ganhos.”

*(Objectivo: transferência dos ganhos da intervenção)*

“Se alguém lhe perguntasse em que medida esses ganhos continuaram a produzir efeitos o que diria?”

*(Objectivo: manutenção dos ganhos da intervenção)*

“E quanto à generalização desses ganhos para outros domínios?”

*(Objectivo: generalização dos ganhos da intervenção)*

### 3. Tema B - Positivos

-"Quais são, para si, os pontos fortes desta experiência?"

*(Objectivo: Aspectos mais valorizados)*

- "Se tivesse de explicar a alguém quais são as vantagens de participar num trabalho deste tipo o que é que diria?"

*(Objectivo: Aspectos mais valorizados)*

- "Quais foram os aspectos desta experiência de que gostou mais?"

*(Objectivo: Aspectos mais valorizados)*

#### **4. Tema C - Negativos**

- "Quais são, para si, os pontos fracos desta experiência?"

*(Objectivo: Aspectos menos valorizados)*

- "Se tivesse de explicar a alguém quais são os inconvenientes de participar num trabalho deste tipo o que é que diria?"

*(Objectivo: Aspectos menos valorizados)*

- "Quais foram os aspectos desta experiência de que gostou menos?"

*(Objectivo: Aspectos menos valorizados)*

- "Quais considera ser os aspectos mais problemáticos deste tipo de trabalho?"

*(Objectivo: problemas sentidos)*

- "Quais considera ser os aspectos mais difíceis deste tipo de trabalho?"

*(Objectivo: Dificuldades sentidas)*

#### **5. Tema D - Sugestões**

- "Se lhe pedissem que sugerisse o que deve ser modificado numa nova experiência deste tipo o que é que diriam?"

*(Objectivo: Aspectos a modificar)*

#### **6. Questão final - Geral**

- "Gostaria agora que referisse tudo o que tenha eventualmente ficado por dizer."

*(Objectivo: Oportunidade de complementarização)*

### Anexo 3 - Transcrição da entrevista final de Avaliação

Entrevistadora: Se não te importares. Gostaria agora de te fazer algumas perguntas de avaliação das sessões que realizámos, para clarificar melhor os resultados.

Então começava por te perguntar se te pedissem para comentar a experiência que passaste aqui nesta intervenção, o que é que tu dirias? Isto é relativamente às actividades que fizemos, às sessões...o que é que dirias?

*Participante: Acho que me fez pensar em coisas que não tinha pensado ainda, a ver o outro lado, o porquê e coisas que nunca tinha imaginado sequer, nunca tinha pensado. Não sei, é tão automático que não se pensa nestas coisas. Então foi uma coisa mais estruturada, pensar nisto, perceber como é que funciona e perceber o que é que está atrás, para perceber o problema.*

E: Esta era uma questão de partida. Agora vamos falar mais em termos de desenvolvimento da intervenção. Quais foram, para ti, os resultados pessoais desta experiência, se é que houveram alguns resultados? Em termos de mudanças, o que é que tu sentiste?

*P: Acho que fez-me ver os problemas também de outra maneira, mas talvez fez-me pensar que podia ter mais confiança, talvez mais a nível das apresentações, pelo menos melhorei um bocado a nível da confiança. Já tenho mais confiança a falar, já não fico tão “apanhada”, apesar de ainda estar nervosa e sentir a voz a tremer e tudo isso, mas já não vejo isso como um problema muito grande.*

E: Em termos de mudanças pessoais, o que é que sentiste em função desta experiência que tivemos aqui? Já falaste um pouco, agora podes desenvolver um pouco mais?

*P: Não sei...A nível do quê?*

E: De ti mesmo, se sentiste que em ti mudou alguma coisa mesmo, também academicamente falando, sentiste que houveram algumas mudanças?

*P: Não sei...acho que a nível académico acho que melhorei ao nível da organização do pensamento “Como é que eu vou organizar isto”.e a partir daí melhorou a maneira como eu vou resolver as minhas tarefas e como é que as vou fazer, porque se eu penso nelas de outra maneira vou melhorá-las, naquele sentido... Isso por acaso notei.*

E: E falando agora concretamente em questões de aprendizagem, de que forma achas que esta experiência afectou a tua aprendizagem? Se é que afectou?

*P: Acho que a nível da escrita e dos trabalhos escritos não afectou muito. Só mesmo mais a nível das apresentações, foi também o que tivemos mais a falar. E vendo as que fiz no outro semestre em comparação com estas, acho que melhorou, acho que sim...*

E: Sabes-me dizer em que sentido é que melhorou? Podes-me caracterizar um bocado essa melhoria, como é que se notou que melhorou?

*P: Comecei a não pensar tão negativo, a pensar que ia correr bem, que não havia de ser assim, não havia de ser tão mau. Organizei o meu pensamento de outra maneira.*

E: E que resultados concretos e directos reparaste a partir dessa nova maneira de pensar? Consegues referir alguns?

*P: Começou...nas minhas outras apresentações não houve discussão depois, acho que foi mais...parecia que toda a gente estava a dormir...mas agora, pelo menos numa ou duas já se notou, talvez por eu estar mais confiante e explicar melhor, as pessoas estavam a ouvir e a apontar...*

E: E em termos de sentimentos, o que é que sentiste, como é que te sentiste, mediante esse resultado?

*P: Senti-me melhor. Acho que comecei a ver... Depois já não comecei a pensar “Já estraguei isto tudo”, apesar de pensar de ainda estar a acontecer, mas é menos.*

E: Gostava agora que me falasses da eventual aplicação concreta dos ganhos desta experiência, se é que houve alguns ganhos. Em termos de aplicação concreta, como é que achas que se pode aplicar o que tu aprendeste aqui, se há outros pontos onde se pode aplicar?

*P: No meu caso, para além das áreas das apresentações?*

E: Sim.

*P: Acho que se pode aplicar a todos os trabalhos, pelo menos os escolares e também a alguns problemas que possamos ter na nossa vida, alguma decisão, alguma coisa que tenhamos de fazer e que vejamos que não estamos tão motivados, mas temos de a fazer...se calhar podemos pensar nisso e tentar ver o “outro lado”.*

E: Se alguém te perguntasse em que medida esses ganhos que estamos aqui a falar continuaram a produzir efeitos, o que é que dirias?

*P: Podes repetir a pergunta?*

E: Se alguém te perguntasse se esse ganhos se iriam manter ao longo do tempo, o que é que tu dirias?

*P: Acho que sim. A partir do momento em que percebemos o que é que está atrás, vamos sempre pensar nisso quando surge uma tarefa. Pelo menos eu noto que quando surge outra coisa eu penso logo o que sinto agora, se isso é mau ou bom, o que posso fazer se for mau, para melhorar.*

E: Esta pergunta é um pouco relativa aquilo que já falámos, a generalização dos ganhos para outros domínios. Já falamos um bocado sobre isso, neste momento tu aplicarias a outras áreas da tua vida?

*P: Sim, acho que se surgir algo em que se possa utilizar gostaria de experimentar.*

E: Achas que se surgir algum problema de motivação vais pensar tentar pensar no que falámos?

*P: Sim, acho que sim. Agora que já pensei, agora qualquer coisa que surja...dou por mim a pensar nisso.*

E: Sentes-te então mais desperta para esta questão desde que tivemos a falar nela.

*P: Sim, acho que sim. Dantes não tinha pensado nisso, mas agora noto que quando aparece uma coisa qualquer e eu começo logo a pensar nisso.*

E: Agora em termos de pontos positivos desta experiência, quais são para ti os pontos fortes desta experiência, de toda a intervenção que fizemos?

*P: Deu para falar acerca do que pensava e ser ouvida por outra pessoa que se calhar não me conhece tão bem como as pessoas a quem me costumo queixar normalmente...*

E: Então para ti foi a questão de poder partilhar um bocado a tua experiência de estudante, foi um dos principais pontos positivos que viste na intervenção.

*P: Sim, para além de depois ter ajudado a nível de efeitos práticos.*

E: E agora se tivesses que explicar a alguém as vantagens de participar num estudo deste tipo, o que é que dirias?

*P: Acho que serve para nos conhecermos melhor, os nossos defeitos e o que é que podemos fazer para melhorar ou as nossas qualidades que possam vir dos defeitos...não sei.*

E: Quais foram os aspectos desta experiência que gostaste mais? O que é que te agradou mais nesta experiência?

*P: Gostei de perceber coisas que eu não tinha pensado ainda e perceber que estavam ali e que eu não tinha visto e agora que vi. Já penso mais nelas e já noto que posso utilizar e que às vezes pode ser mau, mas sei que estão ali.*

E: É a questão de teres descoberto uma nova maneira de olhar as coisas.

*P: É.*

E: Agora vamos falar um pouco sobre os aspectos negativos. Quais são para ti os pontos fracos da experiência?

*P: Não sei se é uma coisa negativa, mas tive dificuldade nos comentários aos textos (refere-se ao textos de avaliação do produto de aprendizagem).*

E: E o que é que tornou difícil essa tarefa?

*P: Acho que não sabia bem o que tinha de escrever...*

E: Outros pontos fracos que consigas ver a nível das sessões, dos conteúdos, consegues dar mais exemplos?

*P: Aqueles exercícios com as “falas”(reporta aos exercícios do PAA) são bons, mas acho que se houvessem mais ou mais diversificados também era bom.*

E: Se tivesses que explicar a alguém os inconvenientes de participar num trabalho deste tipo, o que é que dirias?

*P: A mim não me trouxe muitos inconvenientes...as únicas coisas que às vezes eram pior eram quando tinha trabalhos para fazer e tinha parar de os fazer porque de resto não vi muitos inconvenientes. Não era chato*

E: Que aspectos desta experiência gostaste menos? Algum aspecto que tenhas gostado menos?

*P: Não sei...é difícil ver os nossos pensamentos. É difícil, pelo menos eu acho...*

E: Foi essa área de identificação de pensamentos que gostaste menos?

*P: Não, eu gostei. Foi é mais difícil, explicá-los e pô-los no papel, é mais complicado...*

E: E em termos de aspectos problemáticos, achas que este estudo teve algum desse tipo de aspectos?

*P: Não, acho que não...*

E: E mais difíceis? Já referiste a questão da identificação dos pensamentos...

*P: Tanto dos “positivos”, como dos “ negativos”, quais eram os que tinha de “combater”.*

E: E achas que aquele exercício que nós fizemos, aquele trabalho para casa, te ajudou nalguma forma a facilitar essa tarefa ou achas que precisas de desenvolver mais esse tipo de exercício?

*P: Sim, esse foi bom porque tive muito tempo para pensar, acho que foi uma semana que foi de intervalo e deu para pensar, então facilitou...*

E: Em termos de sugestões, já referiste uma na diversificação dos materiais usados, mas se te pedissem para sugerir o que pode ser modificado nesta experiência, o que é que dirias? Alguma sugestão de modificação?

*P: Acho que não...*

E: Achas que se adequou ao que tu necessitavas?

*P: Sim, porque depois vimos qual é que era o problema, onde tinha mais dificuldades, depois a partir daí fomos seguindo...*

E: E agora gostaria que referisses tudo o que eu não tenha perguntado, o que eventualmente ficou por dizer nisto tudo, algum comentário que queiras fazer...

*P: Acho que, pelo menos o mais importante, já disse.*

E: Agora gostava de sumarizar aquilo que aqui tivemos a falar, mais em termos de mudanças. Portanto, para ti a grande mais valia e corrige-me se eu não estiver a dizer a verdade, o que eu notei que para ti foi mais importante foi esta questão de uma nova perspectiva, uma nova maneira de ver as coisas e tu notaste que essa nova maneira de ver as coisas te ajudou, principalmente nas apresentações, que é uma área em que a tua motivação era mais instrumental. E nesses termos achas que efectivamente conseguiste aumentar a tua motivação relativamente às apresentações ou enfrentar as apresentações de outra maneira?

*P: Sim, acho que sim.*

E: Portanto se eu te pedisse para dizeres dois ou três resultados directos que possas observar com esta intervenção, conseguias-me dizer?

*P: Já não vou com tanto medo de falhar ou de me enganar. Acho que se calhar agora se me tivesse de inscrever (nas apresentações) já o fazia a pensar, se tivesse de escolher, já o fazia mais conscientemente, já escolhia a apresentação.*

E: Portanto já terias mais motivação para escolher a apresentação como meio de avaliação?

*P: Sim, sim. Já não teria tanto medo de estar a fazer uma escolha errada.*

E: Em termos de pontos negativos, negativos do estudo mesmo talvez mais a questão de diversificar mais os materiais, melhorar um pouco mais essa questão dos materiais...

*P: Sim.*

E: Também falaste um bocadinho na dificuldade que tiveste nos pensamentos, portanto passar para o papel esses pensamentos...Não sei se há mais alguma coisa que queiras partilhar, por mim penso que estou esclarecida. Achas que esta intervenção te ajudou?

*P: Sim, acho que sim. Valeu a pena.*

E: Eu agradeço a tua participação, ajudou-me bastante também a mim, a ter uma experiência de ajuda.

*P: Eu também não sei se sou muito boa “cobaia”...(Risos)*

E: Sim, a nossa relação também foi muito positiva e isso ajudou no estudo. Agradeço o teu tempo.

**Anexo 4 - Avaliação da qualidade da aprendizagem**  
**Texto 1 – “Potências de Dez – O Mundo às Várias Escalas”<sup>4</sup>**

“O Universo é muito mais rico e complexo do que conseguimos apreender pelos nossos sentidos. Estamos limitados a conhecer directamente apenas a realidade do mundo a escalas de espaço e de tempo, de temperatura ou de cor que estejam ao alcance da nossa capacidade sensorial. Para além das “janelas” da nossa sensibilidade existe contudo um Mundo imenso, que só nos é acessível por aquilo a que chamamos Ciência: seja através de instrumentos científicos que nos permitem explorar outras “janelas”, como telescópios ou microscópios; seja através de construções mentais da realidade, a que chamamos Teorias.

(...)

O Homem que conhece o Mundo tal como a ciência contemporânea os desvenda deixou de estar circunscrito às estreitas dimensões dos seus sentidos e tornou-se, por assim dizer, um cidadão do Universo. Entende o Mundo desde o metro, que é o seu tamanho natural, até às longínquas distancias a que se encontram as galáxias e, no sentido inverso, até às microscópicas escalas do interior do átomo. Entende o tempo e o porvir, à escala dos anos que são a sua vida, mas também à escala da História do Universo, desde que se formou, há cerca de 15 mil milhões de anos, até um futuro “próximo” de alguns milhares de milhões de anos. Entende ainda o que se passa na intimidade mais profunda da matéria em intervalos de tempo tão pequenos que todos os movimentos se “congelam”. Conhece a matéria desde os estados mais frios, muito próximos da temperatura do zero absoluto, até aos estados mais quentes da “combustão” nuclear no interior das estrelas que é fonte da nossa vida.”

Eiró, A. M. & Ferreira, C. M. (2002). Comentários da exposição “Potências de Dez – O Mundo às Várias Escalas” - Fundação Calouste Gulbenkian. In Morrison, P., et al. Potência de dez – O mundo às várias escalas (trad. por A. M. Durães) Porto: Porto Editora. (pp.3)

<sup>4</sup> Retirado do Programa de Apoio à Aprendizagem de Duarte (no prelo).

**Anexo 5 - Pergunta e Resposta –tipo ao Texto 1 “Potências de Dez – O Mundo às Várias Escalas”<sup>5</sup>**

Pergunta : “Comente o potencial da Ciência apontado pelo texto”

1. **Complexidade Pré- Estrutural** : “De acordo com o texto a Ciência tem um grande potencial”.
2. **Complexidade Uni-Estrutural** : “A Ciência proporciona, através dos instrumentos científicos, ir para além dos nossos sentidos.”
3. **Complexidade Multi-estrutural** : “De acordo com os autores, a Ciência permite-nos conhecer para além das nossas capacidades sensoriais, através dos instrumentos científicos e das teorias.”
4. **Complexidade Relacional** : Sendo o Universo uma realidade complexa, e os nossos sentidos limitados à apreensão de apenas certos aspectos dessa realidade, a Ciência possibilita o conhecimento de outros níveis que estão para além dos nossos sentidos. Tal é possível através da utilização conjugada de instrumentos científicos (que permitem detectar fenómenos fora do alcance dos sentidos) e de teorias (que integram e explicam esses fenómenos).
5. **Complexidade Relacional com abstracção:** O homem, como indivíduo, tem uma capacidade sensorial limitada. O Universo, por sua vez, é complexo, não se reduzindo àquilo que é perceptível pelo homem. Existem realidades “ocultas” aos sentidos e que são acessíveis através da Ciência, que nos fornece instrumentos, que ampliam os nossos sentidos, e teorias, que compreendem as coisas para além do que nos é dado sentir pela experiência imediata. Desta maneira, a Ciência funciona como qualquer modo de conhecimento (artístico, filosófico, e até de senso comum) que permite ir além das aparências do que é imediato. Mas não será a Ciência uma expansão ainda limitada dos nossos sentidos e da nossa capacidade de compreensão? A Ciência é ainda um produto do Homem e, por isso, talvez existam outros níveis da realidade aos quais a Ciência (e o conhecimento humano) não seja sensível. Que outras formas de conhecimento (e de Ciência) podemos desenvolver para chegar a esses níveis? Existirão certos aspectos do Mundo que nós nunca poderemos desvendar?

---

<sup>5</sup> Retirado do Programa “Aprender Melhor” de Duarte (no prelo).

**Anexo 6 -Avaliação da qualidade da aprendizagem**  
**Texto 2 – “Sempre Não ”<sup>6</sup>**

“Ano 2926 – um astronauta teve de sair da sua nave para fazer uma viagem de reconhecimento a um planeta próximo; receando, não acontecesse algum caso desagradável enquanto estivesse ausente, programou o computador da nave, a Oxi-3000, munida de inteligência artificial e de voz, para que enquanto ele estivesse fora esta respondesse a tudo: -Não. Assim pensava o astronauta que resguardaria a sua nave do atrevimento de qualquer aventureiro que por ali passasse. O astronauta já havia muito que se demorava no planeta, e a Oxi, aborrecida na solidão da nave não tinha outra distração senão passar os dias a escrutinar o espaço exterior, através dos sensores da nave. Um dia passou um outro astronauta, numa nave mais pequena, e cumprimentou a Oxi. Esta respondeu ao cumprimento com simpatia. O astronauta viu aquela nave tão grande e moderna, que sentiu uma grande vontade de ficar com ela para si, e disse:

-Oxi, permites que descanse esta noite na tua nave?

Oxi respondeu:

-Não!

O astronauta ficou um pouco admirado da segura daquele não, e continuou:

-Já tenho pouco oxigénio na minha nave - queres que morra?

Oxi respondeu: -Não.

Mais pasmado ficou o astronauta com aquela mudança e insistiu:

-Queres que morra asfixiado?

Oxi respondeu:

-Não.

Começou o astronauta a compreender que aquele *Não* seria talvez resultado de programação, e virou as suas perguntas:

-Então vai manter fechada a porta da tua nave?

Oxi respondeu:

-Não.

-Recusas que entre?

-Não.

---

<sup>6</sup> Retirado do Programa “Aprender Melhor” de Duarte (no prelo).

Diante destas respostas o astronauta entrou na nave, e foi conversar directamente com a Oxi, e a tudo o que lhe dizia ela foi sempre respondendo não. Quando no fim do dia se despediram, disse o astronauta:

-Permites que fique sem esta nave para mim?

Oxi respondeu:

-Não.

(,,,)”

Inspirado no texto “Sempre não” de Teófilo Braga (In Moreira, V. e Hilário, P., (s.d.). Encontro literário – 10º ano (Português A). Porto: Porto Editora, pp. 182-183)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Agradece-se a Ana R. Costa, Cláudia S. Pereira e Mónica S. Moreira a ideia de utilizar o original para este fim.

**Anexo 7 - Pergunta e Resposta –tipo ao Texto 1 “Sempre Não”<sup>8</sup>**

Pergunta : “Porque é que o astronauta conseguiu ficar com a nave?”

1. **Complexidade pré-estrutural:** “Porque um dia passou um astronauta.” (ausência de informação relevante)
2. **Complexidade uni-estrutural:** “ Porque a Oxi dizia sempre que não.” (uma informação relevante)
3. **Complexidade multi-estrutural:** “Porque o dono da nave estava ausente, e a Oxi estava aborrecida, e o astronauta sentiu vontade de ficar com a nave, e a Oxi respondia sempre que não a tudo o que lhe perguntavam.” (várias informações relevantes, mas não relacionadas entre si).
4. **Complexidade relacional:** “O dono da nave, antes de se ausentar dela, tinha programado a Oxi para responder sempre “não”, para assim resguardar a nave do atrevimento de aventureiros. A Oxi, aborrecida pelo isolamento, assim fez. Um astronauta que por ali passou, apercebendo-se de que aquilo era uma resposta programada, e encantado com a nave, resolveu manipular as suas perguntas, de forma a obter aquilo que desejava. Assim, através da astúcia, conseguiu ocupar a nave.” (inter-relacionamento de várias informações explicativas relevantes).
5. **Complexidade relacional com abstractação:** “Um astronauta viu-se forçado a ausentar-se da sua nave deixando o seu computador inteligente, a Oxi, só. Preocupado com o atrevimento dos aventureiros, programou-a para que caso fosse abordada por algum lhe respondesse sempre “Não“. A Oxi passava os dias a contemplar o espaço e um dia, sendo abordada por um outro astronauta, seguiu à risca as instruções que lhe tinham sido dadas. O astronauta, muito astuto, percebendo que aquilo era programado, tentou atingir os seus fins, manipulando as suas perguntas de modo a que o “Não” lhe fosse favorável. A Oxi, por outro lado, também ela muito astuta, achou assim forma de se divertir e distrair sem desobedecer às ordens do seu programador. O texto revela, assim, que existem dois níveis no discurso (e em qualquer mensagem): o nível formal ou literal – das palavras- e outro nível subjacente do conteúdo – do significado.” (como a resposta relacional e abstracção de um princípio generalizável a outros conteúdos).

---

<sup>8</sup> Retirado do Programa “Aprender Melhor” de Duarte (no prelo).

**Anexo 8 - Avaliação da qualidade da aprendizagem**  
**Texto 3 – “O Homem: um animal com cultura”<sup>9</sup>**

O HOMEM: UM ANIMAL COM CULTURA

A | A posição do problema

A palavra antropologia, ou a ciência do homem, é usada neste país como um termo único que abrange subdisciplinas que, apesar do parentesco que as une, estão no entanto altamente individualizadas. Cada uma dessas divisões instituiu um conjunto especializado de técnicas e cada uma delas pretende atingir um objectivo diferente. Todas essas divisões são contudo mantidas em conjunto por um interesse comum pelo homem, sem se interessarem no entanto pelo problema de quando e sob que forma ele apareceu na terra. Graças a esse interesse comum, todos os antropólogos prosseguem o mesmo objectivo, uma vez que cada um deles deseja prestar um contributo significativo no sentido de uma melhor compreensão do corpo ou do comportamento humanos.

Presentemente parece ser mais aconselhável encarar a antropologia como uma ciência social, uma vez que o seu objecto diz respeito a agregados de pessoas que geralmente ocupam uma única região e partilham uma maneira de viver comum. A ciência, como tem verificado a maioria dos investigadores de campo, implica não só a existência de técnicas que envolvem precisão, controle, objectividade e possibilidade de reprodução experimental, mas também uma procura de regras gerais que sejam válidas sempre que existam condições idênticas àquelas em que foram formuladas. Uma vez que essas leis gerais sejam consideradas válidas, servem de base para previsões correctas, e é a pesquisa de regras gerais relativas à estrutura e conduta humanas que torna cientistas todos os antropólogos. Obviamente, com quanta maior precisão se puder predizer um futuro curso de acontecimentos, melhor se poderão planear e estabelecer controles. Nos nossos dias, os cientistas sociais podem fazer previsões mais dignas de crédito em relação a assuntos gerais do que a problemas específicos. Para ilustrar este ponto, vamos pôr o problema do incesto. Podemos estar certos, com base no que já é conhecido, de que, mesmo numa sociedade que até agora não tenha sido descrita, se encontrará alguma regulamentação referida ao incesto, em função da qual alguns parentes são proibidos de casar entre si, mas ninguém pode antecipadamente saber com exactidão quais os parentes que estarão proibidos de se consorciarem.

O objectivo, em grande parte mais do que as diferenças de pontos de vista ou de método, separa os cientistas sociais dos outros cientistas. De facto, mesmo aqueles antropólogos que lidam com os atributos físicos do corpo humano estão mais interessados nas características prevalentes em determinados grupos de pessoas que constituem uma espécie, família, ou raça, do que nos pormenores da anatomia de um único indivíduo. O mesmo acontece em relação àquelles que se especializaram no estudo do comportamento humano. Como grupo, estão muito mais interessados em como e onde determinada pessoa actua, do que em descobrir e analisar as formas características ou padro-

<sup>9</sup> Texto retirado de Titiev, M. (1979). *Introdução à antropologia Cultural*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação, pp. 5 – 6.

nizadas pelas quais certo número de pessoas interactuam, quando vivem em conjunto em sociedades. Os estudiosos do homem crêem firmemente que nenhum membro da espécie *Homo Sapiens* se pode desenvolver de forma a constituir um ser humano funcionando perfeitamente, sem que lhe seja proporcionada a oportunidade de crescer entre outros da mesma espécie. Isto significa que, para um indivíduo que está destinado a tornar-se numa pessoa completa, uma sociedade não desempenha um papel secundário, sendo pelo contrário tão fundamental como são os membros ou os olhos.

Foi devido ao estímulo da obra de Charles Darwin que a antropologia entrou na sua fase moderna. Antes dessa altura houve um certo número de esforços tendentes a procurar compreender como é que o corpo do homem ganhou vida, como é que foi construído, e como funcionava, mas, no conjunto, como eram muito escassos os factos de que se podia dispor e como os dogmas sagrados eram aceites em absoluto, era quase impossível fazer um estudo objectivo e científico sobre o homem. À luz do que aconteceu desde então, dificilmente se acreditará que Charles Darwin era um homem tímido e religioso que tinha muito pouco interesse em suscitar uma controvérsia que abalou o mundo. Na verdade, diz-se que, só após ter sido bastante instado pelos seus amigos e colegas é que se decidiu a publicar *The Origin of Species* em 1859. A este livro seguiu-se *The Descent of Man* em 1871. Em conjunto, estes trabalhos suscitaram um interesse imortredouro pelas origens do homem e pela pré-história, e a forma incomparável como Darwin utilizava os exemplos, conjuntamente com a sua maneira franca de escrever e com as ilações frias tiradas dos factos, resultaram numa destacada visão da construção corporal do homem e da sua evolução a partir dos primeiros membros do reino animal. Simultaneamente, os conceitos de Darwin acerca da selecção natural e sexual, proporcionaram as primeiras sugestões efectivas no sentido da compreensão do mecanismo por intermédio do qual se desenrolou o processo da evolução.

Em 1885, apenas 14 anos após a publicação do livro *The Descent of Man*, a antropologia foi introduzida no curriculum da Universidade de Harvard. Pouco depois, Franz Boas, começou a ensinar a nova matéria na Clark University de Worcester, Massachusetts; e em 1892 aquela instituição concedeu o primeiro grau americano de doutor em antropologia a A. T. Chamberlin. No início do presente século muitos estudantes que estavam destinados a ser distintos antropólogos americanos, alguns dos quais ainda estão vivos, estudavam para alcançar graus mais elevados, alguns deles sob a orientação de Boas. A maior parte dos actuais estudiosos do homem pertence apenas à terceira ou quarta geração pós-darwiniana.

1- Comente o texto apresentado.

**Anexo 9 -Pergunta e Resposta –tipo ao Texto 3 “O Homem: um animal com cultura”**

Pergunta: “Comente o texto apresentado.

- 1- Complexidade pré-estrutural:** O texto refere-se ao homem como um animal com cultura.
- 2- Complexidade Uni-estrutural :** O texto trata do objecto de estudo da antropologia, ou seja, o homem e a sua cultura.
- 3- Complexidade multi-estrutural:** O texto trata do objecto de estudo da antropologia, que se constitui pelo homem e a sua cultura, sendo esta uma ciência social. Enquanto ciência do homem a antropologia vai estudar a sua organização em sociedade, que origina uma cultura específica. Foi com o nascimento da corrente evolucionista de Darwin que a Antropologia teve mais impulso enquanto ciência que pretende analisar a evolução da cultura humana.
- 4- Complexidade relacional:** A Antropologia constitui-se como uma ciência social de múltiplos olhares ou sub disciplinas, que partilham a visão e interesse comum pelo homem e pela sua organização e cultura. Enquanto ciência social e dentro dos seus diferentes domínios, a antropologia dispõe de diferentes instrumentos, sendo o que a separa das outras ciências o seu objecto de estudo. Este interesse por questões mais particulares do estudo do homem teve o seu impacto após a teoria evolucionista de Darwin, que permitiu considerar a importância do estudo da evolução do homem e da sua cultura.
- 5- Complexidade relacional com abstracção:** A Antropologia cultural constitui-se hoje como uma ciência social derivada de uma multiplicação de visões dentro do estudo do homem. Deste modo, tem um domínio próprio de estudo, domínio este que teve maior impulsão após a teoria evolucionista de Darwin e cujo conteúdo a diferencia de outras áreas de antropologia. Mas não só as “ciência antropológicas” tem como objecto geral de estudo o Homem: também a psicologia e a sociologia perspectivam diferentes áreas para estudá-lo, pela complexidade da realidade que o constitui. A psicologia enfatiza os processos mentais inerentes ao comportamento e à adaptação humanas, enquanto que a sociologia perspectiva e estuda os processos sociais e inter-individuais que o homem experiencia. E até no âmbito da história se poderia perspectivar o comportamento político e social do Homem, continuando este a ser o objecto de partida para o estudo.

Conclui-se deste modo que o estudo do homem nunca poderá ser delimitado apenas por um área geral de conhecimento e a sua multiplicação de áreas de estudo é um resultado directo da sua complexidade estrutural e relacional.

**Anexo 10 -Avaliação da qualidade da aprendizagem**  
**Texto 4 – “A imaginação”<sup>10</sup>**

*“Quando as crianças vão para a escola, são pontos de interrogação; quando saem são frases feitas.”(Neil Postman)*

Quando eu estava a meio de uma aula no liceu, o meu professor de Inglês fez uma pequena marca de giz no quadro. Um ponto exactamente como este:



Ele perguntou à turma o que era aquilo. Passados alguns segundos, alguém disse: *É uma marca de giz*. O resto da turma suspirou de alívio, porque o óbvio foi dito e ninguém tinha mais nada a dizer. *Vocês surpreendem-me*, disse o professor, olhando para o grupo. *Fiz o mesmo exercício ontem, com uma turma do Jardim-de-infância, e eles pensaram numas cinquenta coisas diferentes: o olho de uma coruja, uma ponta de um charuto, o topo de um posto telefónico, uma estrela, uma pedrinha, um insecto esmagado, um ovo podre e assim por adiante. Eles realmente estavam com a imaginação a todo o vapor.*

Nos dez anos que vão do jardim-de-infância ao liceu, nós tínhamos aprendido a encontrar a resposta certa, mas também havíamos perdido a capacidade de procurar outras respostas certas.

---

<sup>10</sup> Roger von Oech – Um “Toc” na Cuca. São Paulo, 1988, p. 34

## Anexo 11 -Pergunta e Resposta –tipo ao Texto 4 “Imaginação”

Pergunta “Comente o texto”.

- 1- Complexidade pré-estrutural:** O texto fala de uns alunos e um professor.
- 2- Complexidade Uni-estrutural:** O texto fala sobre a capacidade imaginativa das crianças.
- 3- Complexidade multi-estrutural:** O texto relata-nos a conversa de um professor com os seus alunos. Este desenhou um ponto do quadro e perguntou o que era aquilo à turma. A turma respondeu objectivamente que era um ponto de giz. O professor referiu que os alunos mais novos tinham mais capacidade imaginativa, o que depreende que estes tinham perdido a capacidade de imaginar e pensar alternativamente ao longo do seu percurso académico.
- 4- Complexidade relacional** O texto evidencia a importância da imaginação na nossa vida diária. De facto, o ensino normalizado enfatiza a aquisição de conhecimentos factuais e cumulativos, “programando” as crianças para as questões práticas, mediante um olhar metódico e objectivo de encarar a realidade. O espaço para a imaginação e subjectividade, é nulo ou menosprezado, neste âmbito. Apesar de menosprezada ao longo do processo educativo, a imaginação é um importante factor de aprendizagem que pressupõe a capacidade de abstracção e a procura de alternativas, ajudando a desenvolver o sentido crítico e a inovação do pensamento. É por isso, muito importante em todo o processo de aprendizagem.
- 5 – Complexidade Relacional com abstracção** A aprendizagem resulta de um conjunto complexo de factores, onde se enquadra a imaginação e a criatividade, tema orientador do texto referido, um pouco menosprezado no sistema de ensino em geral. A imaginação, segundo o ideal de racionalismo filosófico opunha-se à razão no sentido de se constituir como algo obscuro e confuso, em detrimento das ideias racionais, caracterizadas como claras e distintas. Mais tarde, através de contributos como os de Piaget, verificou-se a importância da criatividade na aprendizagem, evidenciando o seu carácter adaptativo, na análise e resolução de problemas, passando a ser esta valorizada. Não obstante o seu contributo fulcral para o desenvolvimento cognitivo humano, a criatividade assume hoje outra missão : a de ser o veículo da evolução e inovação nas áreas organizativas da sociedade humana, como seja, a economia e a tecnologia. No mundo globalizado, onde a competitividade é intensa, a criação de novas maneiras de actuar e pensar são motores de desenvolvimento social e as instituições de educação deverão ter consciência dessa competência fulcral de progresso, na passagem de conhecimento para as gerações futuras

**Anexo 12 -Avaliação da qualidade da aprendizagem**  
**Texto 5 – “O senhor de negócios”<sup>11</sup>**

“O quarto planeta que o príncipezinho visitou era o do homem de negócios. Este homem estava tão ocupado que nem sequer levantou a cabeça à chegada do príncipezinho.

- Bom dia, disse-lhe este. Olhe que tem o cigarro apagado.

- Três e dois cinco. Cinco e sete doze. Doze e três quinze. Bom dia. Quinze e sete vinte e dois. Vinte e dois e seis vinte e oito. Não tenho tempo de o acender. Vinte e seis e cinco trinta e um. Uff! Isto soma quinhentos e um milhões, seiscentos e vinte e dois mil, setecentos e trinta e um.

-Quinhentos milhões de quê?

-Ah? Ainda aí estás? Quinhentos e um milhões de... não sei que mais... Tenho tanto trabalho! Eu cá sou uma pessoa séria, não me entretenho com bagatelas! Dois e cinco sete...

-Quinhentos e um milhões de quê? Insistiu o príncipezinho que, desde que fazia uma pergunta, não mais desistia dela.

(...)

O homem de negócios compreendeu que não havia qualquer esperança de ser deixado em paz.

-Milhões de coisinhas que às vezes se avistam no céu.

-Moscas?

-Nada disso, coisinhas que brilham...

-Abelhas?

-Nada disso. Coisinhas douradas que fazem devanear os vagabundos.

-Ah! Estrelas?

-Isso mesmo. Estrelas.

-E o que fazias com quinhentos milhões de estrelas?

-Quinhentos e um milhões, seiscentos e vinte e duas mil, setecentos e trinta e uma. Eu cá sou uma pessoa séria, falo com precisão.

<sup>11</sup> Excerto da Obra “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry. Editorial Aster. Lisboa. 1940. pp 45-49.

-E o que fazes com essas estrelas?

(...)

-Nada. Possuo-as.

-Tu possuis as estrelas?

-Possuo.

(...)

-E para que te serve possuir as estrelas?

-Serve-me para ser rico.

-E para que te serve ser rico?

-Para comprar outras estrelas, se alguém as encontrar.

-Como é que se consegue possuir estrelas?

-De quem são elas? Retorquiu, caturra, o homem de negócios.

-Sei lá. De ninguém.

-Então são minhas, porque fui eu o primeiro a pensar nisso.

-Isso basta?

-Com certeza. Quando tu encontras um diamante que não é de ninguém, é teu.

Quando encontras uma ilha que não é de ninguém, é tua. Quando és o primeiro a ter uma ideia, tiras a patente, é tua. E eu possuo as estrelas visto que nunca ninguém, antes de mim, pensou em as possuir.

- Lá isso é verdade, disse o príncipezinho. E o que fazes delas?

-Administro-as. Conto-as e reconto-as, disse o homem de negócios. É difícil. Eu sou um homem muito sério.

O príncipezinho ainda não estava satisfeito.

- Quanto a mim, se possuo um lenço, posso pô-lo ao pescoço e levá-lo. Se possuo uma flor, posso colhê-la e levá-la. Mas tu não podes colher as estrelas...

-Não, mas posso pô-las no Banco.

-O que quer dizer isso?

-Quer dizer que escrevo num papelinho o número das minhas estrelas. Depois fecho esse papelinho à chave numa gaveta.

-Nada mais?

-É quanto basta!

(...)

O principezinho tinha, a respeito das coisas sérias, ideias muito diferentes das ideias das pessoas crescidas.

-Quanto a mim, continuou, possuo uma flor que rego todos os dias. Possuo três vulcões que varro todas as semanas. Porque eu varro também o que está extinto. Nunca se sabe. É útil aos meus vulcões e é útil à minha flor estarem na minha posse. Mas tu não és útil às estrelas...

O homem de negócios abriu a boca mas não achou nada que responder, e o principezinho foi-se embora.”

**Anexo 13 - Pergunta e Resposta –tipo ao Texto 5 “O homem de negócios”<sup>12</sup>**

Pergunta: “Fale sobre o texto”

1. **Complexidade pré-estrutural:** O texto fala sobre estrelas.
2. **Complexidade Uni-estrutural:** O texto baseia-se numa conversa sobre o príncipezinho e o homem de negócios.
3. **Complexidade multi-estrutural:** O texto fala sobre uma viagem que o príncipezinho fez ao quarto planeta onde encontrou o homem de negócios. O homem de negócios era um senhor muito ocupado que passava todo o seu tempo a fazer contas. O príncipezinho insistiu para saber o que tanto o H.N contava ao qual ele respondeu que eram estrelas. O príncipezinho achou estranho e quis saber para que lhe servia contar estrelas. O HN disse que possuía as estrelas e que por isso era rico. O príncipezinho disse-lhe que também possuía um lenço e uma flor que podia usar ou tratar e que poderia ser útil à flor e que o HN não poderia fazer nada com as estrelas nem lhes era útil.
4. **Complexidade relacional:** O texto retracta uma conversa entre o príncipezinho (que visitou o quarto planeta) e o homem de negócios que habitava esse planeta. O homem de negócios considerava-se um homem muito sério e ocupado (já que nem tinha tempo para acender o cigarro) e a sua profissão era contar as estrelas. Para o homem de negócios contar as estrelas e por isso administrá-las era o suficiente para as poder possuir, isto é, tê-las como suas. Para o príncipezinho esta ocupação não faria grande sentido uma vez que não percebia qual seria a vantagem de possuir alguma coisa sem poder cuidá-la, transportá-la ou ser-lhe útil. No seu caso, tinha um lenço que transportava, uma flor que cuidava e um vulcão que varria, ou seja, era-lhes útil. O homem de negócios não era útil às estrelas e por isso a sua profissão estava extinta de sentido.
5. **Complexidade Relacional com abstracção:** O texto retracta uma conversa entre o príncipezinho (que visitou o quarto planeta) e o homem de negócios que habitava esse planeta. O homem de negócios considerava-se um homem muito sério e ocupado (já que nem tinha tempo para acender o cigarro) e a sua profissão era contar as estrelas. Para o homem de negócios contar as estrelas e por isso administrá-las era o suficiente para as poder possuir, isto é, tê-las como

---

<sup>12</sup> Respostas gentilmente cedidas por Ana Trindade (2009), que realizou uma intervenção idêntica em simultâneo com a apresentada.

suas. Para o príncipezinho esta ocupação não faria grande sentido uma vez que não percebia qual seria a vantagem de possuir alguma coisa sem poder cuidá-la, transportá-la ou ser-lhe útil. No seu caso, tinha um lenço que transportava, uma flor que cuidava e um vulcão que varria, ou seja, era-lhes útil. O homem de negócios não era útil às estrelas e por isso a sua profissão estava extinta de sentido. Assim, o texto pode ser encarado como uma metáfora de uma atitude que as pessoas podem assumir na sua vida profissional ou pessoal. Ao fazer qualquer coisa mais importante do que a forma como se faz é o significado que isso terá, ou seja, a utilidade para o próprio assim como para os demais. Um bom exemplo desta situação é o caso de alguns médicos que por estarem tão centrados em identificar os sintomas de uma doença e em transmiti-la ao doente que se “esquecem” da relação com aquele doente e que o objectivo é ajudá-lo.

**Anexo 14 - Mapa das Sessões realizadas**

| <b>Nº</b> | <b>Data</b> | <b>Conteúdo</b>  |
|-----------|-------------|--|
| 1         | 30/12/2008  | Apresentação do estudo e da finalidade geral. Apresentação e recolha dos dados da participante.  |
| 2         | 17/01/2009  | Início da medição da qualidade inicial da aprendizagem (linha de base) através do texto “Potências de Dez - O Mundo às várias Escalas”.  |
| 3         | 24/01/2009  | Continuação da medição da qualidade de aprendizagem, através do texto “Sempre Não”.  |
| 4         | 04/02/2009  | Conclusão da medição da qualidade de aprendizagem, através do texto “O Homem: um animal com cultura”, alcançando-se posteriormente um acordo inter-juízes quanto à linha de base.                              |
| 5         | 21/02/2009  | Início da intervenção. Introdução à questão da motivação e conversa sobre a importância da mesma.  |
| 6         | 25/02/2009  | Realização, pela participante, do seu auto-retrato motivacional. Análise posterior do mesmo.   |
| 7         | 14/03/2009  | Conversa com a participante, a fim de esclarecer alguns pontos no auto-retrato motivacional.   |
| 8         | 21/03/2009  | Clarificação da orientação motivacional da participante – (orientação intrínseca/de sucesso).  |
| 9         | 04/04/2009  | Conversa sobre as diferentes orientações motivacionais, suas características e relação com resultados de aprendizagem. Realização de exercício para identificação de orientações motivacionais, segundo o PAA. |
| 10        | 11/04/2009  | Treino da transposição dos pensamentos para a escrita, com tpc de identificar os principais pensamentos que ocorrem à participante quando pensa em “apresentações orais”.                                      |
| 11        | 14/04/2009  | Diálogo sobre o tpc e detecção das principais dificuldades. Caracterização das orientações motivacionais que podem advir desses pensamentos  |
| 12        | 21/04/2009  | Exercício sobre identificação de pensamentos da participante, detectando as suas desadaptações e diálogos sobre os mesmos, em outras tarefas que lhe são mais difíceis.  |
| 13        | 04/04/2009  | Apresentação e diálogo sobre o processo de reestruturação cognitiva e sua utilidade. Explicação dos passos para a mesma.   |
| 14        | 11/04/2009  | Exercício prático de reestruturação cognitiva – 1  |
| 15        | 24/04/2009  | Exercício prático de reestruturação cognitiva – 2 (sugestão da participante)   |
| 16        | 02/05/2009  | Medição da qualidade do produto de aprendizagem, através do texto “Imaginação”   |
| 17        | 16/05/2009  | Treino da reestruturação cognitiva, através de um ensaio imaginado, primeiro realizado pela orientadora e depois pela participante.  |
| 18        | 06/06/2009  | Avaliação da aplicação da técnica de reestruturação cognitiva pela participante, em contexto de avaliação.<br>Entrevista final de avaliação das sessões. Encerramento das sessões.<br>Marcação do Follow-up.   |
| 19        | 04/07/2009  | Sessão de Follow-up. Avaliação da qualidade da aprendizagem mediante o texto “O homem de negócios” e conversa informal.  |