

**Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**



**A ENTREVISTA MOTIVACIONAL COMO ESTÍMULO
DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM**

Estudo de caso

MARIA CRISTINA MARREIROS RAMOS PEREIRA DA CUNHA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTEGRADO

EM

PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Núcleo de Psicoterapia Cognitiva Comportamental e Integrativa

Lisboa

Junho de 2008

**Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**



**A ENTREVISTA MOTIVACIONAL COMO ESTÍMULO
DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM**

Estudo de caso

MARIA CRISTINA MARREIROS RAMOS PEREIRA DA CUNHA

PROFESSORA ORIENTADORA: DOUTORA ADELINA LOPES DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTEGRADO

EM

PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Núcleo de Psicoterapia Cognitiva Comportamental e Integrativa

Lisboa

Julho de 2008

Aos meus pais,

À minha irmã,

Ao meu marido,

Aos meus filhos; David, André, Filipe e Marta.

Obrigada por serem e por estarem...

Os meus agradecimentos a todos os que contribuíram para que estas páginas pudessem estar aqui; professores do Núcleo - especialmente a minha orientadora, professora Adelina Lopes da Silva, pelo estímulo e disponibilidade - alguns outros professores, colegas, amigos - especialmente a Ana Paula Ferreira pelas transcrições e revisão - e, claro, aos dedicatários, vítimas primeiras dos danos colaterais.

Entre nós e as palavras há metal fundente
(...)

Entre nós e as palavras há perfis ardentes
(...)

E há palavras (...) impossíveis de escrever
Por não termos connosco cordas de violinos
Nem todo o sangue do mundo nem todo o
amplexo do ar
(...)

Entre nós e as palavras, os emparedados
E entre nós e as palavras o nosso dever falar

Mário Cesariny
In You are Welcome to elsinore

Resumo

Será a Entrevista Motivacional, capaz de estimular a motivação para o estudo?

Esta é, em termos gerais, a questão principal que orientou a presente investigação. Tendo por base a Entrevista Motivacional (E.M.) enquanto elemento de estímulo, realizámos um estudo de caso incidindo numa jovem de 15 anos do ensino secundário com baixa adesão às tarefas escolares. Como a E.M. se relaciona de perto, com o Modelo Transteórico (MTT) das Fases do Processo Terapêutico em muitos estudos sobre outras temáticas, associadas à adesão a mudanças comportamentais, tentámos analisar em que medida a E.M., se comporta como facilitadora do desenrolar desse mesmo processo terapêutico, num caso de baixo rendimento escolar.

Em relação à motivação, centrámo-nos na Teoria da Autodeterminação e tentámos perceber se a EM seria facilitadora da auto-regulação da motivação para as aprendizagens escolares.

Este estudo de caso não foi conclusivo, apesar de ter sido registada uma ligeira evolução no sentido da introjecção da motivação para o estudo. Foram encontrados pontos de concordância com outras investigações nomeadamente nas áreas da auto-regulação, percepção de utilidade futura e percepção de competência. Este trabalho mostrou que poderá haver interesse em realizar estudos mais alargados sobre a E.M. e as suas potencialidades, no campo clínico-educacional, relacionadas com determinados tipos de motivação e baixo rendimento escolar.

Palavras-chave: Entrevista Motivacional, auto-regulação, auto-determinação, processo terapêutico, desmotivação escolar.

Abstract

Is the Motivational Interview a good method to increase learning motivation?

This is, in general terms, the question we tried to answer in the present study. Taking the Motivational Interview (MI) as a stimulus, we studied the case of a 15 years old female student with low motivation for school work. As the MI relates to the Transtheoretical Model (TTM) and the states of changing process in many other fields associated with behaviour changes, we tried to analyze to which extent the MI smoothes the progress of the therapeutic process in a case of underachievement.

In what concerns motivation, we focus on Self Determination Theory (SDT), and tried to understand if the MI facilitates self-regulation of motivation in school learning.

This case-study was not conclusive. Yet, we observed a slight evolution on the introjection of study motivation. Furthermore, the results were in accordance with studies in other areas such as self-regulation, perceived future utility and perceived competence. The present study suggests that it would be interesting to investigate the MI in larger samples, and to study its potentialities in the clinic-educational field related with different types of motivation and underachievement.

Key-words: Motivational Interview, self-regulation, selfdetermination, therapeutic process, underachievement.

Résumé

L'Entretien Motivationnel serait-il à même de stimuler la motivation pour le travail scolaire?

Voici, globalement, la question à laquelle nous avons tenté de répondre. Sur base de l'Entretien Motivationnel (E.M.) en tant qu'élément de stimulation, nous avons entrepris une étude de cas autour d'une jeune-fille de quinze ans qui fréquente l'enseignement secondaire et manifeste une faible adhésion aux tâches scolaires. Etant donné que l'E.M. est étroitement lié au Modèle Transthéorique (MTT) des Phases du Processus Thérapeutique, dans plusieurs études sur d'autres thématiques, associé à l'adhésion aux changements comportementaux, nous avons tenté d'analyser dans quelle mesure serait-il possible que l'EM puisse rendre plus aisé le déroulement de ce même processus thérapeutique dans un cas de baisse de rendement scolaire.

Par rapport à la motivation, nous nous sommes appuyés sur la théorie de l'autodétermination et avons essayé de comprendre si l'EM rendait plus aisée l'auto-régulation de la motivation pour les apprentissages scolaires.

Cette étude de cas n'a pas été concluante, nous avons toutefois enregistré une légère évolution en ce qui concerne l'introjection de la motivation pour l'étude. Nous avons trouvé des points de concordance avec d'autres investigations y compris dans les aires de l'auto-régulation, dans la perception de l'utilité future et dans la perception de la compétence. Ce travail a montré qu'il pourrait s'avérer intéressant de réaliser des études plus élargies au sujet de l'E.M. et de ses potentialités dans le champ clinique-éducatif en rapport avec certains types de motivation et de baisse de rendement scolaire.

Mots-clé : Entretien Motivationnel, auto-régulation, autodétermination, processus thérapeutique, décrochage scolaire,

ÍNDICE

	PÁGINA
DEDICATÓRIA -----	I
RESUMOS -----	III
ÍNDICE -----	VI
 I – INTRODUÇÃO -----	 1
1. O TEMA EM ESTUDO -----	1
1.1 Estrutura geral do trabalho -----	3
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA -----	4
2.1 A Entrevista Motivacional (E.M.) -----	4
2.2 Fases de mudança do modelo transteórico e E.M.-----	11
2.3 Motivação, autodeterminação e E.M. -----	15
2.4 Adolescência, adesão às tarefas escolares e E.M.-----	20
2.5 Questões de investigação-----	24
 II – METODOLOGIA -----	 27
1. JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA -----	27
2. PROCEDIMENTOS -----	28
3. O CASO EM ESTUDO -----	29
4. INSTRUMENTOS ADOPTADOS -----	30
4.1 Fontes para a construção da entrevista -----	32
5. ANÁLISE DE CONTEÚDO -----	34
 III – ANÁLISE DE RESULTADOS -----	 36
1- A ENTREVISTA MOTIVACIONAL -----	36
2- FASE DO MODELO TRANSTEÓRICO -----	37
3- PERCEÇÃO DE UTILIDADE FUTURA -----	38
4- PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM ---	39
5- AUTO-REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM -----	40
6- PERSPECTIVA DE CONTROLO PESSOAL -----	42
7- RELAÇÃO COM PAIS -----	43

	PÁGINA
IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	45
Limitações, sugestões e implicações	48
V – REFERÊNCIAS	50

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA	57
ANEXO B – AUTORIZAÇÕES DE PARTICIPAÇÃO	58
ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA	59
ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DA PRIMEIRA ENTREVISTA	61
ANEXO E - TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA FINAL	83
ANEXO F – ANÁLISE DE CATEGORIAS DA PRIMEIRA E.M.	109
ANEXO G - ANÁLISE DE CATEGORIAS DA ÚLTIMA E.M.	116
ANEXO H - ANÁLISE DE CONTEÚDO PRIMEIRA ENTREVISTA COM S -	127
ANEXO I - ANÁLISE DE CONTEÚDO ENTREVISTA FINAL COM S	135
ANEXO J – ANÁLISE COMPARATIVA	140

I

INTRODUÇÃO

1. O TEMA EM ESTUDO

Será a Entrevista Motivacional (Miller & Rollnick, 2002), capaz de estimular a motivação para o estudo?

Esta é, em termos gerais, a questão a que procurámos dar resposta nesta investigação.

O insucesso escolar, nas suas muitas manifestações e múltiplas causas, é um dos problemas mais graves do nosso país, e uma das suas vertentes é a vulgarmente chamada “Desmotivação Escolar”.

A “Desmotivação escolar” talvez mais não seja do que uma motivação algumas vezes atrainhada, outras vezes anestesiada por receios ou por tantas outras motivações mais prementes e/ou aparentemente mais importantes, sobretudo para os adolescentes. Por esta razão, preferimos chamar-lhe baixa motivação para o desempenho escolar ou dificuldade de auto-regulação da motivação. Pensamos, portanto, que a motivação inata para a descoberta e exploração do meio ambiente, característica do ser humano, necessita por vezes de ser estimulada para poder ser reactivada e direccionada para as aprendizagens escolares. Tanto o estímulo como o redireccionamento da motivação podem ter excelentes contributos vindos da área da psicologia clínica e das teorias metacognitivas. Uma vez que a regulação das emoções está intimamente ligada ao desenvolvimento das capacidades metacognitivas, e que a motivação está intimamente relacionada com a dimensão afectiva do ser humano, pensamos que seria interessante verificar em que medida os contributos da psicologia clínica poderão vir a ser utilizados pela psicologia educacional com o objectivo de estimular e auto-regular a motivação para as aprendizagens escolares.

Neste sentido, e tendo por base a Entrevista Motivacional (E.M.) enquanto

procedimento de estímulo, propoemo-nos realizar um estudo de caso incidindo numa jovem de 15 anos do ensino secundário com baixa adesão às tarefas escolares, provocando rendimento escolar abaixo das suas capacidades, (Bernard, 2006). A escolha deste contexto deve-se ao facto de parecer haver pouca investigação sobre os benefícios, ou não, da E.M. relacionada com a adesão a tarefas escolares. Há, no entanto, que referir neste campo os estudos de Lambie e Gleen,(2004) e de Grant e Franklin (2007), que defendem a aplicabilidade da E.M. como meio de estimular a motivação escolar e apelam no sentido de uma maior investigação neste campo.

A E.M. há muito que se relaciona de perto, noutras temáticas, com o Modelo Transteórico (MTT) das fases do processo terapêutico (Prochaska, Diclimente, Norcross,1992). O estudo de Hettema, Steele e Miller (2005), mostra os vários domínios em que a E.M. tem sido aplicada. Tentámos, por isso, analisar em que medida a E.M., que facilita o desenrolar desse mesmo processo terapêutico na adesão a mudanças comportamentais, seria aplicável a mudanças de comportamento face ao estudo, uma vez que esta adesão poderá ser vista como motivação para a mudança, objectivo primeiro da E.M.

Em relação à motivação, centrámo-nos na Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000), que nos diz como a partir da regulação da motivação externa, se consegue uma motivação integrada com uma regulação autónoma. Baseámo-nos também num artigo mais recente de Markland, Ryan, Tobin, Rollnick, (2005), em que os autores já consideraram motivação intrínseca, motivação integrada e regulação autónoma, como termos semelhantes, e como sendo um objectivo a atingir através da E.M.

A haver uma relação benéfica entre a E.M. e a adesão às tarefas escolares, a E.M. poderá vir a ser aplicada por psicólogos em contexto escolar, ou em atendimento externo, e contribuir assim para a redução do insucesso escolar, através do estímulo para a auto-regulação da motivação e da aprendizagem. (Silva, Duarte, António , Sá, Simão, Ana, (2004).

1.1 Estrutura geral do trabalho

O presente estudo está estruturado da seguinte maneira: Após termos apresentado o tema, iremos fazer um enquadramento teórico com a revisão de literatura integrado nos vários quadros teóricos. Abordaremos a Entrevista Motivacional, enquanto técnica de intervenção, o Modelo Transteórico e as fases de mudança do processo terapêutico, os contributos da teoria da Autodeterminação para a regulação da motivação externa e suas relações com a Entrevista Motivacional. Serão ainda revistas algumas tarefas de desenvolvimento da adolescência, tais como a formação da identidade e relações do *self* e, finalmente, colocaremos algumas questões que serviram de guias para a nossa investigação.

No segundo capítulo abordaremos questões metodológicas relacionadas com o desenrolar do processo que nos conduziu a este estudo de caso, com a entrevista, sua transcrição e análise de conteúdo, bem como com alguns instrumentos de avaliação, a que recorreremos como fontes de construção da entrevista, referindo estudos anteriores em que os mesmos foram utilizados.

No terceiro capítulo é feita uma análise de resultados qualitativa a partir do material obtido neste estudo de caso, deixando em aberto algumas questões.

Finalmente, no quarto capítulo, serão apresentadas as conclusões possíveis, salientando as limitações do presente trabalho e sugerindo caminhos para futuras investigações na área da Entrevista Motivacional aplicada à auto-regulação da motivação externa para as aprendizagens escolares.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

Neste ponto iremos perceber o que é a Entrevista Motivacional e em que princípios se baseia. Em seguida veremos quais as suas relações da Entrevista Motivacional com as fases de mudança do Modelo Transteórico, com a motivação, com a teoria da autodeterminação e com a adolescência. Será feita uma revisão de literatura dentro de cada quadro teórico apresentado. No final serão apresentadas algumas questões de investigação.

2.1 A Entrevista Motivacional

A Entrevista Motivacional (E.M.) é definida pelos seus autores Miller e Rollnick (2002) como «um método centrado no cliente, directivo, para intensificar a motivação intrínseca para a mudança, explorando e resolvendo a ambivalência» (p. 25)

A Entrevista Motivacional é um método centrado no cliente porque considera a pessoa como centro e actor da sua própria mudança, de acordo com a teoria de Carl Rogers. Os autores da E.M. defendem-na como directiva uma vez que «é intencionalmente dirigida à resolução da ambivalência, frequentemente numa direcção particular de mudança» (Miller & Rollnick 2002, p.25) Acrescentam ainda que «a Entrevista Motivacional é um método de comunicação, mais do que um conjunto de técnicas. Não é um saco de truques para levar as pessoas a fazer o que não querem» (idem, p.25)

A E.M. parece surgir como um tema actual na investigação e como uma ferramenta útil numa primeira abordagem terapêutica, uma vez que eleger a empatia e a aceitação como primeiros passos, princípios comuns a várias abordagens terapêuticas com enquadramentos teóricos distintos. Num artigo de Crano e Radmila (2006) sobre atitudes e persuasão em minorias/maiorias, os autores referem Hodson et al (2001) quando recordam que a experiência da ambivalência motiva a procura de informação correctiva, tornando as pessoas ambivalentes especialmente susceptíveis à influencia do consenso. Este estudo incide sobre contextos diferentes dos abordados neste trabalho, mas é importante referi-lo para termos noção dos vários tipos de ambivalência a que pode estar sujeita uma determinada pessoa, dependendo de variáveis demográficas como etnia, idade ou meio social, que por sua vez irão ter influência nas variáveis mais específicas. Smetana, Campione-Barr, e Metzger, (2006) referem que os estudos sobre adolescentes tornaram-se mais contextualizados e inclusivos, mas as variações étnicas raciais e culturais, apesar disso estão sub-estudadas nalgumas áreas. Embora nos estejamos a referir a estudos efectuados nos E.U.A, é bom não esquecer que Portugal está cada vez mais a tornar-se num país de imigração com uma grande parte de jovens filhos de imigrantes a frequentar a escola, devendo então, questões como a ambivalência, serem olhadas mais amplamente.

A E.M., apresenta quatro princípios básicos; *a empatia, o desenvolvimento de discrepância, o diminuir da resistência e o apoio à auto-eficácia.*

Ser empático ou “confirmar o outro” como diz Carl Rogers (1961,p.58) utilizando a expressão do filósofo Martin Buber, significa aceitar o Ser de quem está perante nós, na sua plenitude. O terapeuta expressa empatia, ouvindo activamente, devolvendo reflexões e aceitando a ambivalência. É esta aceitação empática por parte do terapeuta que parece facilitar o processo de mudança, enquanto a sua ausência parece detê-lo (Miller & Rollnick 2002). Ora neste ponto pode ser levantada uma questão:

Como é que o terapeuta aceita a pessoa na sua plenitude e ao mesmo tempo se propõe ser agente estimulador de mudança?

Esta questão leva-nos ao segundo princípio básico da E.M., o desenvolvimento da discrepância. O indivíduo que procura ajuda está, em maior ou menor grau, ambivalente, isto é, com uma dupla necessidade de aproximação e evitamento. Mesmo no caso dum adolescente que seja indicado para consulta pelos professores ou mesmo pelos pais, esta ambivalência existe, ainda que a possamos encontrar descentrada do problema em causa, isto é, a queixa dos pais pode não corresponder a um problema que o filho veja como tal, mas o filho está pelo menos ambivalente no modo de sentir ou agir face à opinião e/ou comportamento que os pais têm dele ou para com ele. Isto para além do facto de, pela sua condição de adolescente, estar normativamente ambivalente, como veremos quando abordarmos a adolescência. Assim, o terapeuta ao aceitar a totalidade do ser também aceita a existência de ambivalência e com genuinidade pode “injectar contraste” nas diversas opções, permitindo à pessoa visualizar melhor os pratos da balança e os seus conteúdos, apossar-se da sua ambivalência, encarar o dilema da escolha e, posteriormente, poder optar pelo processo de mudança. Esta discrepância necessária pode ser entendida como “desconforto produtivo”, decorrente duma “egodistonia” de que nos fala Vasco,(2005) e que acrescenta «para se verificar mudança terapêutica é imprescindível que o paciente simbolize e esteja numa situação de insatisfação com alguma(s) dimensões de si próprio e do seu funcionamento» (p.25). Como dizem Brandão e Vasco (2005), esta perspectiva assenta na Teoria das Discrepâncias do Eu de Higgins (1987, 1989, 1999),

perspectivando as relações entre o eu e o afecto, e faz salientar os determinantes desenvolvimentistas e cognitivos de auto-conceito, de auto-regulação e da auto avaliação. Também Engle, e Arkovitz, (2006) referem que são as interações entre os esquemas do *self* que causam emoções e ambivalência e é a tensão entre eles que provoca uma posição ambivalente ou resistente.

Ao terapeuta caberá então o papel de facilitar a instalação e/ou o desenvolvimento da discrepância do *self* através da compreensão entre o comportamento actual (Eu Real), os objectivos, as intenções, os desejos pessoais, (Eu Ideal), e os valores importantes para o indivíduo (Eu Obrigatório), deixando que ele apresente argumentos para a sua própria mudança, isto é, produza um discurso de mudança. No caso dos adolescentes, o que se espera será que a discrepância esteja instalada, pois essa é uma característica natural do seu processo de desenvolvimento. Em conjunto, as transições cognitivas e sociais da adolescência oferecem oportunidades para explorar novas perspectivas do *self*. (Moretti & Wiebe 1999).

A questão que se pode colocar é se o jovem tem consciência da delimitação do seu eu, uma vez que uma das tarefas do desenvolvimento se prende precisamente com a questão da identidade. Esta questão pode ser vista em dois níveis; num nível temporal, quem sou eu? e quem pretendo eu ser?, sendo aconselhável conseguir uma perspectiva de agência auto-regulada nesse processo de ligação entre eu actual (real) e eu almejado ou projectado no futuro (eu ideal), e num nível espacial, no que se refere ao processo de individuação do eu, que implica uma verdadeira distinção entre eu real e eu obrigatório. Neste processo, por um lado, temos o eu real que está em processo de formação e que passa pela individuação e formação de uma identidade enquanto eu-agente, no sentido da intencionalidade de acção (Bandura 2001) e enquanto eu-metacognitivo, capaz de elaborar pensamentos sobre pensamentos de si próprio e sobre os outros. Por outro lado, temos o eu obrigatório que pode ser ainda um “eu” de obrigações externas eventualmente introjectadas, que se confundem ou chocam com valores que o adolescente quer adoptar como seus. Podemos até olhar para casos em que o “eu” obrigatório introjectado coincide com os valores que o jovem pretende adoptar, mas enquanto não tornar consciente esse processo de escolha pessoal, não conseguirá

sentir o eu obrigatório como seu. A este propósito Markus Neuenschwander (2002) refere:

«Quando as pessoas interiorizam objectos que não foram trabalhados, restringe-se o campo de acção da identidade. A diferença entre identificação e introjecção está no grau de reflexão do objecto, ou então na experiência, do facto do objecto representar uma perspectiva escolhida livremente (identificação) ou uma forçada e normalizada (introjecção)» (p123).

Este processo é particularmente importante no caso da adesão às tarefas escolares, uma vez que estas podem ser consideradas como tarefas do “eu” obrigatório externo ou introjectado, -“os meus pais é que querem”-, que, em nome da individuação, é necessário rejeitar. Essa rejeição deverá ser aceite pelo terapeuta para poder dar lugar a um eu obrigatório mais identificado, fruto de livre escolha, logo mais autónomo.

Num artigo de Cheung (1997), o autor faz um estudo com jovens chineses no início da adolescência e propõe como alternativa à dupla de Higgins *self actual/self ideal*, a dupla *self actual/self indesejável*. O autor concluiu que esta era um melhor preditor das experiências depressivas ao longo do tempo. Estes resultados foram analisados à luz da cultura chinesa, mas para além da questão cultural, pode levantar-se a hipótese de que nos adolescentes mais jovens seja mais fácil começar por definir-se pela negativa (o que eu não desejo ser) do que pela positiva (eu ideal).

Relativamente ao terceiro princípio básico da E.M., que se refere precisamente a como lidar com a resistência, Miller e Rollnick (2002) defendem o não fazer uma oposição directa ao utente, evitar argumentar pela mudança, convidar a novas perspectivas, mas não as impor. Perceber que a pessoa deve ser a primeira fonte na procura de soluções e perceber ainda que a resistência é um sinal para que seja dada uma resposta diferente. Esta perspectiva é apoiada por Castonguay e Beutler.(2006) nos seus 13 princípios para uma mudança terapêutica onde referem que a intervenção mais eficaz será aquela que não induza a

resistência do paciente e que, no caso dum paciente resistente, a utilização duma terapia directiva deve ser planeada de modo a corresponder inversamente ao seu grau de resistência. Também Crano e Prislín (2006), no estudo já acima referido, apontam para o facto de as reacções negativas, quer afectivas quer cognitivas, poderem ser combinadas em estratégias específicas de resistência, em que a probabilidade de se manifestarem de uma ou de outra forma parecem variar de acordo com a desejabilidade social. Esta resistência, no estudo em causa, referindo-se a grupos sociais, poderá ter o seu equivalente ao nível individual. Dagirmanjian, Eron e Lund, (2007) apontam para a importância do terapeuta sintonizar a sua linguagem com a do cliente, pois podem verificar-se duas tendências: quando o terapeuta pontua características da preferência do cliente, a sua resistência diminui e a motivação para a mudança aumenta; quando o terapeuta salienta atributos do cliente que não são do seu agrado, a resistência aumenta e a motivação para a mudança diminui.

O quarto princípio da E.M. envolve o conceito de auto-eficácia, que diz respeito à percepção do indivíduo sobre a sua capacidade de levar a cabo o que se propõe fazer. As crenças de eficácia podem predizer alterações de funcionamento comportamental no indivíduo de acordo com o nível de auto-eficácia percebido ao longo do tempo ou em relação a tarefas conseguidas e tarefas tentadas, mas falhadas. (Bandura & Locke, 2003). Se o terapeuta seguir os três primeiros princípios e não desenvolver a percepção da pessoa sobre a sua auto-eficácia, a pessoa não terá esperança na possibilidade de mudança e não fará qualquer esforço nesse sentido. A confiança da pessoa na sua capacidade de mudança é um elemento motivador. A confiança do terapeuta na capacidade de mudança do cliente pode aumentar a confiança do cliente em si próprio e actuar como uma profecia auto-confirmatória. (Miller & Rollnick 2002).

Burke, Arkowitz e Menchola (2003), no primeiro estudo de Meta-Análise sobre a E.M., incluindo E.M. com adaptações (EMA), concluíram que em 30 estudos, pelo menos 11 produziram dados estatisticamente favoráveis à EMA.

A EMA teve resultados equivalentes a outras intervenções e superior a nenhuma intervenção ou a uma intervenção do tipo placebo, em problemáticas de abuso de álcool, droga, dieta ou exercício. As intervenções com EMA eram mais

curtas do que, por exemplo, a intervenção cognitivo-comportamental numa média de 180 minutos, produzindo efeitos similares. A EMA não mostrou efeitos significativos na área da dependência tabágica nem dos comportamentos de risco relacionados com HIV/SIDA, nos dois estudos efectuados em cada uma destas áreas. A investigação sugere que a EMA é efectiva quer isoladamente, quer como adjuvante no aumento de adesão a outros tratamentos.

No estudo de Hettema, Steele e Miller, (2005) foi feita uma segunda meta-análise abrangendo 72 estudos distribuídos pelos seguintes domínios: álcool (31), tabaco (6), HIV/SIDA (5), abuso de drogas (14), adesão a tratamentos (5), jogo (1), relações íntimas (1), purificação da água/segurança (4), distúrbios alimentares (1) dieta e exercício (4). As Entrevistas foram conduzidas por diferentes técnicos; enfermeiros, médicos, psicólogos, estudantes do ensino superior e em diferentes locais, mas todos os estudos foram codificados em doze dimensões de qualidade metodológica com pontuações entre 4 e 16 (média=10.76, desvio padrão =2.43). As características da E.M. também foram codificadas para todos os estudos de acordo com os seguintes componentes: ser colaborante, centrado no cliente, não fazer julgamentos, construir confiança, reduzir resistência, aumentar a preparação para a mudança, aumentar a auto-eficácia, aumentar a percepção da discrepância, apostar na escuta reflexiva, elicitar discurso de mudança, explorar a ambivalência e ouvir empaticamente. Este estudo confirmou o anterior no sentido de que a E.M. mostrou ser promissora no caso dos comportamentos aditivos, com excepção do tabagismo. Mostrou um efeito pequeno a médio em relação à melhoria nos hábitos de saúde. Mostrou bons resultados enquanto coadjuvante de programas de adesão a tratamentos. Nas palavras dos autores Hettema, Steele, & Miller (2005):

A teoria subjacente à E.M. pode ser expressa em três hipóteses:

- 1- Os técnicos que praticam a E.M. conseguem aumentar o discurso de mudança e diminuir os níveis de resistência do cliente, relativamente a outros estilos mais directivos ou de confronto.
- 2- O número de vezes que o cliente verbaliza argumentos contra a mudança (resistência) durante a E.M., estará inversamente relacionado com o grau subsequente de mudança do comportamento.

3- O número de vezes que o cliente verbaliza discurso de mudança (argumentos para a mudança) durante a E.M. estará directamente relacionado com o grau subsequente de mudança do comportamento.

Encontrámos um forte apoio para as primeiras duas hipóteses. . . .

Não encontrámos apoio para a terceira das hipóteses. (p.106-107)

Como vimos, a quase totalidade dos estudos sobre a E.M., centrara-se em mudanças comportamentais relacionadas com hábitos de consumo e dependência (álcool, tabaco, droga), para a qual foi criada e posteriormente alargada à adesão a tratamentos médicos ou à adopção de comportamentos e hábitos mais saudáveis, isto é, na área da psicologia da saúde e não na área da psicologia clínica-educacional ou, sendo-o, restringido ao campo da Educação para a Saúde. Este facto suscitou-nos a curiosidade na procura de estudos sobre a E.M. e a sua aplicabilidade em diferentes problemas.

Engle e Arkovitz (2006) consideram que devem ser feitos mais estudos sobre a aplicação da E.M. noutras problemáticas; os próprios já a aplicaram em casos de depressão e de ansiedade (2006). Também Slagle e Gray (2007), comprovaram o sucesso da E.M. na maioria dos Distúrbios da Ansiedade. Num estudo de Carels, Darby, Cacciapaglia, Konrad, Coit, Harper, Kaplar, Young, Baylen, e Versland (2007), os autores concluíram que a E.M. era um bom coadjuvante num programa comportamental de perda de peso (pessoas acompanhadas com E.M. obtiveram melhores resultados do que pessoas apenas com o programa de perda de peso).

No campo educacional, Lambie (2004), considera a Entrevista Motivacional um instrumento importante que pode ser utilizado pelos profissionais de aconselhamento nas escolas para aumentar a motivação dos estudantes, uma vez que os seus princípios parecem obter resultados positivos com adolescentes.

Pareceu-nos, pois, possível que a E.M. reúna condições para ser aplicada a outros domínios, nomeadamente a uma população de adolescentes (de idade igual ou superior a 15 anos) e num contexto de Adesão às Tarefas Escolares.

2.2 Fases de mudança do Modelo Transteórico e Entrevista Motivacional

No Modelo Transteórico (MTT), a mudança comportamental é conceptualizada como um processo que se prolonga no tempo e que envolve a progressão através de seis fases: *pré-contemplação*, *contemplação*, *preparação*, *acção*, *manutenção* e *término* (Prochaska & Norcross, 2001).

Pré-contemplação é a fase em que não há intenção de mudança comportamental num futuro próximo. Os pré-contempladores podem até almejar mudar, mas esse “desejo” não corresponde a uma intenção séria de mudança. Frases típicas desta fase são, por exemplo, “não me parece que tenha qualquer problema” ou “tenho alguns defeitos, mas não há nada que de facto necessite de mudar”. Prochaska e Norcross, (2001).

Contemplação é a segunda fase. Nesta fase, o sujeito tem consciência de que o problema existe e pensa seriamente em ultrapassá-lo, mas ainda não está preparado para assumir um compromisso. Este é um estado onde por vezes o sujeito fica muito tempo. Algumas frases típicas são: “tenho um problema e penso que deveria fazer alguma coisa” ou “tenho pensado que há coisas que gostaria de alterar” Prochaska e Norcross (2001). De acordo com estes autores, alguns estudos admitem que haja um subgrupo de contempladores com altos níveis de depressão e que seriam aquilo a que DiClemente e Prochaska (1998) chamaram “contemplação crónica”. (Prochaska & Norcross 2001).

Preparação é a fase seguinte. Esta fase combina intenção com alguns critérios comportamentais. Os indivíduos nesta fase tencionam agir dentro de um mês e tentaram passar à acção sem sucesso no último ano. Numa escala de medida contínua estes sujeitos apresentam simultaneamente alta pontuação nas escalas de contemplação e acção.

Na fase seguinte, *Acção*, o indivíduo é capaz de modificar comportamentos, experiências e ambiente de forma a poder ultrapassar os seus problemas. Nesta fase as transformações são mais visíveis e tendem a ser reforçadas.

Na fase de *Manutenção*, trabalha-se a prevenção da recaída e no *Término* o indivíduo consegue ultrapassar situações de risco e tem total confiança na sua auto-eficácia. (Prochaska e Norcross, 2001).

As tarefas de tomada de consciência, expressão emocional e reavaliação ambiental, preconizadas por Prochaska e Norcross (2001), como tarefas conducentes à passagem do estado de pré-contemplação ao estado de contemplação; e as tarefas de auto reavaliação do *self* e de auto determinação, necessárias à passagem do estágio de contemplação para o estágio de preparação, são inerentes aos princípios em que se baseia a Entrevista Motivacional.

De acordo com Prochaska e Norcross, (2001) «os processos de mudança tradicionalmente associados com as orientações experienciais, cognitivas e psicanalíticas, são mais úteis durante as fases de pré-contemplação e de contemplação». (p.444)

Ainda de acordo com os mesmos autores, a tarefa terapêutica na fase de pré-contemplação assemelhar-se-ia à dos pais que apoiam um jovem resistente e defensivo que se sente simultaneamente atraído e repellido pela perspectiva de se tornar mais independente. Nas palavras de Baptista (2000)

No pré-contemplador, há uma impermeabilidade à mudança de narrativa, dado que a pessoa não é capaz de reconhecer os problemas que a sua narrativa lhe traz, a si ou aos outros. . . . , a falta de vontade de mudança surge da falta de consciência sobre as consequências da narrativa. (p. 127)

Sendo a pré-contemplação uma fase que se associa aos quatro r(s): relutância, rebelião, resignação e racionalização (Miller e Rollnick 2002), parece que a escuta activa e a devolução empática serão armas essenciais da E.M. para criar ambivalência entre a relutância em mudar e a possibilidade de um futuro diferente, assim como explorar as barreiras à mudança poderá ser fundamental para que um pré-contemplador resignado possa ficar ambivalente. Uma vez ambivalente a fase de contemplação parece ter sido atingida.

Segundo Prochaska e Norcross (2001), o papel do terapeuta com sujeitos contempladores seria próximo do papel do professor socrático, que encoraja o sujeito a conseguir uma tomada de consciência da sua própria situação. De acordo com Miller e Rollnick (2002), o caminho da E.M., neste caso, passaria por instalar a

esperança de que a mudança é possível e fazer reflexões conjuntas com os dois lados (prós e contras) da questão, imaginando situações extremas e reanalizando o passado e possível futuro com o objectivo de criar ou aumentar a discrepância. Nesta fase, algumas informações extra sobre as vantagens da mudança ou as desvantagens da não mudança poderão ajudar a desequilibrar a balança e a diminuir a ambivalência, permitindo assim a passagem à fase de preparação.

«Na contemplação, a narrativa é exteriorizada. Contar a história pode produzir alívio emocional. (...) Contudo, apenas na fase de preparação, a pessoa demonstrará que está preparado para modificar parte da narrativa.» (Baptista, 2000, p.127-128)

É também tarefa da Entrevista Motivacional obter essa narrativa produtora de alívio e tentar perceber que mecanismos poderão conduzir à introdução de, ainda que ténues, ideias de mudança de partes da narrativa.

Centrar a investigação antes da fase de acção poderá clarificá-la em termos de variáveis, pois é possível que seja numa fase mais adiantada, que outras técnicas se misturam com a E.M., tornando a avaliação da eficácia desta mais difícil. Por outro lado, são as primeiras fases do processo terapêutico as mais comuns nos adolescentes, que raramente procuram ajuda de *moto próprio*. Como referem Howells & Day (2002) é difícil perceber até que ponto há pressão externa e até que ponto é que esta influencia a prontidão para a mudança. De acordo com Dagirmanjian, Eron e Lund, (2007), três situações serão necessárias para que as pessoas estejam prontas para a mudança: primeiro, tornarem-se conscientes das suas preferências em relação aos seus atributos preferidos; segundo, aperceberem-se da diferença entre a sua preferência, o seu modo actual de acção e o modo como os outros o vêem, e terceiro, sentirem-se capazes de agir de acordo com sua visão preferencial, isto é, conseguindo ultrapassar a diferença. Sem muita inferência, penso que podemos olhar para estas palavras em termos da discrepância entre, por um lado, o eu ideal e, por outro, o eu real e o eu visto pelo outro e a necessidade de auto-regulação e percepção de auto-eficácia para ultrapassar a discrepância. Também aqui é necessário perceber, como já vimos, que uma das dificuldades do adolescente será precisamente conseguir encontrar e

delimitar os seus “eus”.

Prochaska, DiClemente e Norcross (1992) delinearam para as primeiras fases algumas tarefas: primeiro, aumento da consciência do *self* e dos seus problemas; alívio no expressar de sentimentos e emoções sobre os problemas e hipotéticas soluções; e reavaliação do ambiente e do impacto das várias soluções ou da manutenção do problema nesse mesmo ambiente que rodeia a pessoa. Segundo, reavaliação do *self* que, nesta altura, deverá poder entrar na fase de preparação. Seguem-se outras tarefas necessárias para a passagem às fases seguintes que poderão ser eventualmente antecipadas, se isso contribuir para a percepção de auto-eficácia duma eventual mudança que ainda não se está preparado para aceitar. Estas tarefas fazem parte dos objectivos da E.M.

Grant e Franklin (2007) fizeram um estudo com 148 estudantes do primeiro ano da Universidade, com o objectivo de investigar se o Modelo Transteórico seria aplicável à melhoria das capacidades de estudo. Concluíram que o MTT poderá ser aplicado no aumento do desempenho académico e que poderá ser uma ferramenta psico-educacional útil na facilitação da adesão a estratégias de estudo. Os autores consideram importante investigações futuras no sentido de verificar a utilidade do MTT noutras populações não-clínicas.

2.3 Motivação, Autodeterminação e Entrevista Motivacional

O termo “motivação”, parece ser comumente entendido como uma energia necessária para agir. Esta é, no entanto, uma visão demasiado homeostática da motivação, sendo este um conceito demasiado largo-espectro para se poder contentar com tão pouco. Interessa sobretudo perceber os processos psicológicos que levam a pessoa a agir e que ordem de variáveis está presente nesse processo. A motivação talvez possa ser encarada como um constructo multidimensional que permite uma abordagem integrativa.

A conclusão de um estudo de Gebhardt e Maes (2001) pode ler-se que a investigação sobre comportamentos de saúde deveria adoptar uma abordagem mais integrativa, incluindo as perspectivas da teoria das fases e dos objectivos. Não

tendo incidido o presente trabalho sobre comportamentos de saúde pensamos, no entanto, que o mesmo tipo de enfoque pode ser utilizado em relação a comportamentos de adesão aos trabalhos escolares. De resto, é esta a primeira questão de investigação que aqui é colocada.

Outro aspecto importante no estudo da motivação é a percepção de utilidade futura que o adolescente faz das matérias que estuda no presente. Num estudo recente, efectuado no Brasil por Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007), os autores concluem que ao olhar para a motivação como variável dependente, esta não sofreu alteração significativa face ao grau de firmeza e escolha da actividade futura; já em relação às estratégias pessoais e à percepção de instrumentalidade, enquanto variáveis dependentes, surgiu um efeito preditivo positivo significativo para o grau de decisão sobre o que o aluno quer ser no futuro, ou seja, considerar a profissão futura influencia directa e significativamente o modo como os 206 alunos da amostra estudam e organizam o seu tempo.

Boekaerts (2005) refere que «muitos autores vêem o *self* como um componente essencial na compreensão da forma como o indivíduo estabelece objectivos e neles se empenha.» (p 421). A mesma autora diz-nos ainda:

«Torna-se evidente a partir dos trabalhos dos investigadores da motivação tais como Deci e Ryan (1985) e Ford (1995), que o estabelecimento de objectivos, a escolha dos objectivos e o empenho nos objectivos são aspectos essenciais do comportamento dirigido por objectivos porque estes constructos ligam objectivos a acções planificadas, » (Boekaerts 2005, p 431)

Paul Pintrich (1994) lembrou que a teoria da motivação concentrou-se nas crenças dos estudantes, nos objectivos e na quantidade de esforço, mas não dirigiu a investigação em termos qualitativos para as diferentes estratégias cognitivas e de auto-regulação por eles utilizadas. Poderíamos acrescentar também a importância de tentar perceber as estratégias de auto-regulação das emoções, uma vez que a componente afectiva é central na motivação (e também na adolescência). Neste sentido a Teoria do *self* de Baumeister (1998 citado por Sá 2004) pode ser uma

importante ajuda, quando nos diz nomeadamente que «É a função executiva do *self* que lhe permite controlar-se a si mesmo, isto é, auto-regular-se, sendo que o desejo de controlo e auto-estima são provavelmente as duas motivações mais importantes do *self*.» (p.58).

É com base nos autores acima referidos que decidimos adoptar o conceito de auto-regulação da motivação de Ryan e Deci (2000), presente na sua Teoria da Autodeterminação. A motivação, enquanto energia inata, ou impulso natural dirigido, é aquilo a que Ryan e Deci (2000) designam por motivação intrínseca. Este tipo de motivação não será objecto deste estudo uma vez que no caso da motivação para as adesões às tarefas escolares (quando esta não é intrínseca, e, convenhamos, raramente o será na adolescência) interessará sobretudo perceber como poderá o estudante interiorizar como “suas” (introjectadas) e posteriormente como suas, (integradas), tarefas que lhe são, mais ou menos impostas. É neste sentido que procuramos perceber como pode o adolescente aceitar algo que é externo e interiorizá-lo como algo com que lhe é possível identificar-se, ou mesmo integrá-lo como seu, ou seja passar da motivação extrínseca para uma motivação intrínseca.

A Teoria da Autodeterminação (T.A.) indica-nos o caminho ao dizer-nos que a motivação externa, regulada externamente por reforços ou punições, pode transformar-se em introjectada, quando o *self* procura proteger a sua auto-estima e procura um certo grau de auto controlo, progredindo depois para uma motivação identificada quando, de forma consciente, valoriza objectivos aceites pelo *self* e, finalmente, para um tipo de motivação integrado, com um locus de causalidade interno que é congruente com o *self* e que pode ser muito semelhante à motivação intrínseca em termos das concretizações e da congruência do *self*. Para que este caminho seja possível é necessário que sejam satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas que a T.A considera (Ryan e Deci 2000):

Competência, que diz respeito à necessidade de ter confiança nas capacidades próprias e na capacidade de conseguir os seus objectivos,

Autonomia, que concerne a necessidade de ser livre na tomada de decisão e de não ser pressionado nas opções que toma,

Afinidade interpessoal que aponta para a necessidade de relação com os

outros no sentido de relações satisfatórias e apoiantes.

Um estudo de Lavigne, Vallerand e Miquelon; (2007) mostra que há uma relação directa entre a percepção de competência e a intenção de prosseguir estudos científicos, num ambiente em que o professor do projecto científico fornecia apoio à autonomia.

Investigações de Vansteenkiste, Lens e Deci (2006) abordam a problemática da qualidade da motivação académica analisando por um lado a motivação intrínseca versus extrínseca e por outro a motivação autónoma versus controlada. Os estudos mostram que a perseguição de objectivos intrínsecos produz um maior empenho nas aprendizagens escolares e confirmam dois aspectos; primeiro, o bem-estar percebido aumenta com o perseguição de objectivos intrínsecos ou integrados, ao contrário do que acontece com objectivos com regulação introjectada; segundo, as três necessidades básicas da T.A. são determinantes na experiência de bem-estar do dia a dia. Os mesmos autores referem que estudos semelhantes foram replicados em contextos culturais diferentes (Rússia e China) obtendo resultados similares.

Matsumoto, Hiroshi e Takenaka, Koji.(2004) concluíram que a internalização da motivação para o exercício tem um papel importante na manutenção da prática de exercício físico regular a longo prazo. Então, a auto-regulação da motivação parece ser um caminho essencial para a consciência de si como um ser autónomo, competente e congruente, e como apaziguadora de conflitos internos, logo, geradora de bem-estar.

Como se relaciona a Teoria da Autodeterminação com a Entrevista Motivacional?

Olhando de novo para a definição da Entrevista Motivacional feita pelos seus autores no sentido desta ser um método que procura «intensificar a motivação intrínseca (Miller e Rollnick 2002, p.25)», podemos esclarecer este aspecto olhando para a Entrevista Motivacional através da Teoria da Autodeterminação, através de um artigo de Markland, Ryan, Tobin, Rollnick (2005): «motivação intrínseca e regulação integrada são similares no sentido de que o comportamento é empenhado e voluntário sem qualquer coerção e, por isso, completamente autodeterminado.» (p 817) e «...a Entrevista Motivacional pode ser definida com

mais precisão como um método para promover a motivação autónoma para a mudança, mais do que a motivação intrínseca» (p 823). Esta é a leitura que faremos da Entrevista Motivacional.

Em relação ao quarto princípio básico da E.M., que se refere ao apoio à auto-eficácia, entenderemos a auto-eficácia de Bandura (1977) como um conceito equivalente ao conceito de percepção de competência de Harter (1978), utilizado na Teoria da Autodeterminação. Para considerarmos esta equivalência tomámos como base um estudo de meta-análise de Skinner (1996), em que a autora, a partir de mais de 100 termos, agrupa vários constructos de controlo sob três tipos de relações: Relação Agente-Fins, que estabelece a relação entre a pessoa e o(s) fin(s) numa perspectiva de controlo; Relação Agente-Meios, referindo-se à extensão segundo a qual determinados meios estão ao alcance de um determinado sujeito; e Relação Meios-Fins, que se refere à relação entre causas potenciais e resultados. Tanto o conceito de auto-eficácia como o conceito de percepção de competência fazem parte do grupo Relação Agente-Meios. Por esta razão, e no âmbito deste trabalho, iremos considerá-los como sinónimos. Já o termo percepção de controlo pessoal será utilizado com um significado diferente uma vez que se refere, segundo a mesma autora, à Relação Agente -Fins.

Markland et al. (2005) chamam ainda a atenção para o facto da indução da discrepância feita através da E.M. não poder ser feita de modo a que a pessoa a percepcione como uma imposição, no sentido do terapeuta advogar por um dos lados. O balanço dos prós e contras da mudança, não só não deve ser elicitado demasiado cedo, como a pessoa tem de se sentir livre no balanço e na sua escolha, sob pena de fazer uma regulação introjectada da mudança em vez de se identificar com ela. É possível a regulação introjectada da mudança com resultados, mas há grande probabilidade de que esses resultados não perdurem no tempo. Numa abordagem mecânica da E.M. pode correr-se o risco de avançar demasiado depressa (à velocidade do terapeuta e não do cliente), para uma listagem de prós e contras que, se for extemporânea, será percepcionada como algo que de certa forma está a ser imposto. No caso de pessoas menos resistentes poderá eventualmente ser aceite sem que isso signifique que se atingiu uma regulação da motivação identificada. O terapeuta poderá ser visto como advogando um dos

lados, o que mais uma vez a ser aceite implicará uma aceitação de algo que é externo. Se a noção de escolha e a possibilidade de decidir autonomamente não forem claros para a pessoa, a introjecção poderá ser feita, mas poderá haver resistência ao processo de integração e identificação. que implica um locus de causalidade interno e não externo.

Ainda de acordo com Markland et al. (2005), a E.M. Desenvolve as três necessidades psicológicas básicas da A.T.:

Desenvolve a competência fornecendo estrutura através da informação, da ajuda no estabelecimento de metas apropriadas e apoiando a auto-eficácia.

Desenvolve a autonomia evitando a coerção, sabendo lidar com a resistência, explorando opções, encorajando verbalizações de mudança e deixando o cliente tomar decisões sobre o que mudar e quando mudar.

Desenvolve a afinidade interpessoal, envolvendo-se na relação terapêutica de modo empático, explorando as preocupações da pessoa, demonstrando compreensão pela posição por ele assumida e evitando julgamentos e culpabilizações.

2.4 Adolescência, Adesão às tarefas escolares e Entrevista Motivacional

Na adolescência, todas as áreas de desenvolvimento (físico, fisiológico, cognitivo, afectivo, social) convergem, quando os adolescentes se confrontam com a sua principal tarefa, a de estabelecer uma identidade (Papalia & Olds 1998). Significa isto, que muitas transformações dão-se em várias áreas em simultâneo e num relativamente curto espaço de tempo, isto é, cerca de aproximadamente 8 anos (de cerca dos 12 anos a cerca dos 20) Nestes cerca de 8 anos, as tarefas e transformações não são, de forma contínua, as mesmas. Há períodos de maior transformação física (primeiros anos) e outros de maior transformação psicológica (últimos anos). Embora com diferentes intensidades, vai existindo um encadeamento e, quase sempre, uma simultaneidade de ambas as transformações do próprio. Por sua vez, o jovem tem de as ir ajustando de acordo com os vários contextos em que se insere (família, escola), e de as gerir de acordo com o(s) interlocutor(es), (pais, pares, professores), numa textura de relações que influenciam o conceito de si e que contribuem para a construção da sua identidade.

Num estudo de Makros e McCabe (2001), os autores a partir de uma amostra de 336 jovens, de idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, utilizaram quatro níveis de identidades: *Atingida*, referente a indivíduos que passaram por um processo de exploração e estão comprometidos com um sistema de crenças, valores e objectivos; *Moratória*, a dos indivíduos que estão em processo exploratório de crenças, valores e objectivos alternativos; *Reprimida*, a dos indivíduos que apresentam altos níveis de compromisso, mas não consideraram alternativas; e *Difusa*, referente aos indivíduos que não estão a explorar alternativas nem se comprometeram ainda. Foram definidos também quatro níveis de discrepância do *self* em relação, por um lado, à discrepância *self actual/self ideal* e *self actual/self obrigatório* e, por outro lado, em relação à discrepância do *self* face a si próprio e à discrepância do *self* em relação aquilo que os outros esperam de si. (*actual/ideal-próprio*; *actual/ideal-outro* ; *actual/obrigatório-próprio*; *actual/obrigatório-outro*). Os estudos concluíram que os níveis de identidade *atingidos* e *reprimido* tinham menor discrepância do *self* do que os níveis de identidade *moratório* e *difuso*. Contudo, as maiores diferenças registaram-se ao nível do *actual/ideal-próprio* e *actual/ideal-outro*, indicando que o desenvolvimento da identidade se relaciona com a magnitude da discrepância do *self*.

Assim, confirma-se que a discrepância é um processo natural e salutar na adolescência e na formação da identidade. Por estas razões, a adolescência é vista como um período conturbado, para o próprio e para os que o rodeiam.

A decisão de centrar a presente investigação em jovens do ensino secundário com pelo menos 15 anos, prende-se com a teoria de Piaget, segundo a qual nesta idade, em princípio serão possíveis as operações formais, sendo assim possível o raciocínio hipotético-dedutivo. A interacção entre a maturação neurológica e ambiental é fundamental para que se possa chegar ao estágio de raciocínio formal, que pode nunca ser atingido se não houver estimulação ambiental, sendo a interacção com os pares uma das formas de se conseguir maturidade cognitiva. (Papalia & Olds 1998). Diz-nos Moilanen (2007), que nos adolescentes é crucial a distinção entre curto prazo e longo prazo, atendendo às mudanças que ocorrem nessas idades, mas que os teóricos, referindo Demetriou, (2000) e Barkley (1997)

consideram que os adolescentes são capazes de distinguir entre objectivos a curto e a longo prazo e que a compreensão do tempo é um elemento-chave na auto-regulação, pois permite planear e preparar acontecimentos tanto próximos como distantes no tempo.

A Entrevista Motivacional, pela sua metodologia “socrática” faz apelo a tarefas cognitivas e metacognitivas dificilmente conseguidas antes dos 15 anos. O facto do pensamento formal e do raciocínio hipotético-dedutivo serem possíveis, não significa que o pensamento dos adolescentes não seja imaturo, como refere David Elkind (1984, citado por Papalia e Olds, 1998), quando aponta algumas atitudes típicas dos adolescentes: encontra defeitos em figuras de autoridade, tendência a discutir, indecisão, hipocrisia aparente, autoconsciência e suposição de invulnerabilidade. Encontramos aqui, por um lado, factores de resistência e, por outro, alguma labilidade emocional com que a Entrevista Motivacional, nos seus princípios, sabe lidar.

É neste contexto de instabilidade, que surge muitas vezes o insucesso escolar por razões não associadas a dificuldades cognitivas ou de aprendizagem. A baixa adesão às tarefas escolares surge com alguma frequência, por estas estarem no fim da lista numa série de outras preocupações e motivações dos adolescentes.

Tal baixa adesão às tarefas escolares como factor de insucesso caracteriza-se por haver uma discrepância entre a capacidade do indivíduo e os resultados obtidos (Bernard, 2006). Esta discrepância parece estar intimamente relacionada com a influência de crenças (irracionais) de auto-eficácia, (Bandura 1993) e a pouca regulação emocional que se pode manifestar de diversas formas, tais como zanga, ansiedade/depressão, desorganização, evitamento de responsabilidade (Bernard, 2006). Será pois necessário perceber qual o tipo de emoções envolvidas que está a bloquear o empenho ou a promover a fuga do adolescente em relação às tarefas escolares. Bernard (2006) fala-nos do desenvolvimento de capacidades sócio-emocionais que promovem resiliência emocional tais como o dar-se bem com os que o rodeiam, trabalhar a organização (do espaço e do tempo), desenvolver a persistência e a confiança académica. Percebe-se pois que a auto-regulação das emoções e a procura do significado das mesmas são componentes importantes no

acesso às causas da não adesão às tarefas escolares. Porém, antes de auto-regular é necessário aceder. Primeiro, será necessário aceitar as emoções do adolescente e ajudá-lo a tornar-se consciente delas e a aceitá-las, desenvolvendo auto-empatia; depois, será necessário ajudar na tarefa de utilizá-las e transformá-las, (auto-regular), gerando respostas alternativas mais adaptativas. (Greenberg 2004) A “história” do jovem poderá ser assim, vivida e contada de uma nova forma, mais adaptativa.

Também Eliot (2004) lembra que a exacerbação das emoções não adaptativas conduz ao sofrimento, à desorganização e paralisia, podendo ainda ser acompanhadas de uma sensação de perigo, o que pode levar à sua recusa. Assim é de extrema importância desenvolver a auto-regulação das emoções, o que pode ser necessário em determinados adolescentes cujos problemas emocionais sejam um forte impedimento à adesão às tarefas escolares. Porquê centrarmo-nos nas emoções? De acordo com Greenberg (2004), porque: o afecto é informação, o afecto é o primeiro motivador do comportamento, as emoções são muitas vezes temidas e evitadas, há reacções emocionais que foram aprendidas, e a experiência emocional e as reacções a esta podem ser modificadas. Segundo o mesmo autor, sem emoções não procuraríamos metas nem prosseguiríamos objectivos, ou seja, não haveria motivação nem direccionamento. É por esta ordem de razões que evitamos falar de “desmotivação escolar”, parecendo esta ser uma manifestação externa (poderíamos chamar-lhe um fenótipo) de processos internos de conflito do *self* que se podem manifestar através de evitamento de emoções, dificuldade de expressá-las, dificuldade na sua auto-regulação, dificuldades de confronto com incapacidades reais ou imaginadas (sucesso/insucesso académico, organização, relacionamentos), crenças irracionais, dúvidas sobre auto-eficácia, e traduzir-se em comportamentos de não adesão às tarefas escolares.

Parece então possível que a E.M., possibilitando a aceitação das emoções, e a exploração de aspectos como a auto-eficácia, a desvantagem da situação actual (“status quo”), as vantagens da mudança, a possibilidade de explorar valores e metas, e o saber lidar com a resistência, entre outros, possa aumentar a confiança, a resiliência e persistência, e diminuir crenças irracionais. Estes passos são facilitadores do processo de regulação da motivação extrínseca num caminho de

maior internalização (percepção de controlo pessoal interno) visando maior autonomia, competência e afinidade interpessoal, três necessidades psicológicas básicas para a autodeterminação, de acordo com Ryan e Deci (2000)

2.5 Questões de investigação

À luz dos estudos e teorias apresentados, e tendo encontrado apenas um caso que pudesse servir de base ao nosso trabalho, resolvemos tentar perceber em primeiro lugar de onde partimos:

Quem é a pessoa, como se vê, como se sente face a si e a outros significativos, nomeadamente pais, professores e pares; quais as suas expectativas, centrando-nos, por um lado, no ambiente familiar e escolar subjacente e, por outro, no problema actual de adesão insuficiente às tarefas escolares. Utilizando a Entrevista Motivacional (e servindo-nos das palavras de Greenberg 2004), tentámos chegar, para depois poder partir.

Analisámos o percurso efectuado ao longo de quatro sessões, recorrendo à análise de conteúdo da primeira e da quarta entrevistas e tentámos perceber quais as transformações operadas ao nível do discurso que foram indicativos de mudança de fase do processo terapêutico.

Tendo como base um estudo sobre a Entrevista Motivacional (E.M.), Hettema, Steele e Miller (2005) em que é feita uma Meta-Análise de 72 estudos clínicos dirigidos a diferentes problemáticas, verificámos que nenhum deles abordava a motivação para a adesão às tarefas escolares.

Esse facto suscitou a primeira questão de investigação:

1 – Respondem os quatro princípios básicos da Entrevista Motivacional (empatia, desenvolvimento de discrepância, apaziguar da resistência e apoio à auto-eficácia. às necessidades de estimulação para adesão às tarefas escolares num adolescente?

Por sua vez, o estudo das relações entre o Modelo Transteórico das fases do processo terapêutico, (Prochaska, DiClemente & Norcross 1992) e a Entrevista

Motivacional (Miller & Rollnick, 2002), e o estudo das relações entre Entrevista Motivacional e a Teoria da Autodeterminação, evocadas por Markland et al. (2005), levaram-nos às questões seguintes:

2 – Será a E.M., num contexto de adesão a tarefas escolares, facilitadora do processo de mudança de fase terapêutica, de acordo com o Modelo Transteórico?

3 - Será a E.M. facilitadora da passagem da motivação externa para uma adesão internalizada às aprendizagens escolares?

Foi no sentido de tentar contribuir para a resposta a estas questões que o presente trabalho ou, se preferirmos, estudo preliminar se direccionou.

Este pequeno contributo, ainda que modesto, procurou também seguir uma das linhas orientadoras, apontadas pela presidente da American Psychology Association (A.P.A.), Sharon Stephens Brehm, na Convenção Anual da A.P.A. em 2007 ; construir pontes e expandir horizontes. Encaminhámo-nos, por isso, no sentido da solidificação de pontes entre teorias, que à sua maneira vão elas próprias contribuindo, por um lado, para um melhor conhecimento do processo de funcionamento psicológico do ser humano e, por outro, para responder à questão: «como é que a intervenção consegue mudança? (Kazdin 2007, p16)». Este trabalho, em forma de Estudo de Caso, poderá, enquanto «expedição de pesca (Kazdin 2007, p21)», funcionar como eventual ponto de partida para investigações futuras que venham a ser feitas nesta área.

III METODOLOGIA

1. JUSTIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Neste trabalho foi utilizada uma metodologia qualitativa, através dum estudo de caso.

A escolha dum tipo de metodologia qualitativa prendeu-se com as questões que se pretendiam investigar. As três questões desta investigação relacionam-se com o próprio processo terapêutico e com a Entrevista Motivacional (EM), enquanto metodologia adoptada nesse mesmo processo. Deste ponto de vista, apenas uma metodologia que abordasse as questões de forma compreensiva e descritiva seria útil, uma vez que procurámos olhar a própria intervenção. É essencial neste estudo perceber quais as transformações que se deram ao longo das sessões e tentar perceber como se deram, isto é, o que esteve envolvido nessa mudança, nomeadamente, no que respeita à utilização dos princípios básicos da Entrevista Motivacional como estímulo na adesão às tarefas escolares e da sua relação, por um lado, com as fases de mudança do processo terapêutico do modelo transteórico e, por outro, com o processo de auto-regulação da motivação.

Também era de todo o interesse perceber o significado atribuído pela pessoa às tarefas escolares e perceber se, e *como*, esse significado pôde ser alterado. No fundo, trata-se de perceber as relações existentes entre uma metodologia utilizada no processo terapêutico (E.M.) e as transformações operadas na pessoa e no próprio processo, ou seja analisar os efeitos da utilização dessa mesma metodologia que é processual. Este tipo de investigação só faria sentido utilizando uma metodologia qualitativa.

Tendo em conta o tempo limitado e o desenrolar do processo de selecção, acabámos por dispor de apenas uma pessoa para fazer este estudo; não se trata de uma amostra de um elemento, mas sim de um estudo de caso, isto é, não se trata apenas de investigação, mas sim dum processo de intervenção que se pretende investigar sem pretensão de generalização automática, mas possibilitando algum tipo de generalização, na medida em que sejam reconhecidas eventuais semelhanças com outros casos, facilitando desta forma a compreensão dos fenómenos envolvidos.

O recurso à análise de conteúdo, teve como objectivo tirar partido do material dito “qualitativo” , tal como preconiza Bardin (2006) em estudos relacionados nomeadamente com a motivação e as entrevistas clínicas, como é o caso.

2. PROCEDIMENTOS

Para este estudo procurámos encontrar um caso não clínico. Desejávamos um caso educacional de “não empenhamento na realização de tarefas escolares”, um caso que idealmente pudesse ter sido seguido por um psicólogo de aconselhamento escolar, e não um caso em que esse psicólogo considerasse necessário referir para um seguimento clínico exterior à escola.

Começamos, então, por contactar, em Fevereiro, o Conselho Executivo duma Escola Secundária dos arredores de Lisboa, (Anexo A) no sentido de poder entrevistar e seguir, a partir de meados de Março, jovens que pudessem enquadrar-se na óptica da chamada desmotivação escolar, com vista a seleccionar dois ou três casos. A presidente do Conselho Executivo prontificou-se a contactar os Directores de Turma das turmas de Ensino Secundário, no sentido de escolher jovens com rendimento escolar insuficiente e abaixo das suas capacidades, sem que parecesse haver outra razão para este facto que não a falta de empenho nas tarefas escolares. Neste ponto houve que confiar nos juízos feitos através de medidas indirectas por professores, confirmadas pelos Encarregados de Educação.

Foram assinaladas apenas duas jovens, de 15 e 17 anos, pelas Directoras de Turma que contactaram os Encarregados de Educação no sentido de uma autorização prévia para posterior contacto da nossa parte.

Após autorização dos Encarregados de Educação e das respectivas educandas, (Anexo B) procedeu-se à entrevista inicial, tendo-se verificado que apenas uma, (S, de 15 anos) se poderia enquadrar no objectivo da investigação, uma vez que a outra jovem não apresentava na altura problemas de desmotivação embora tivesse dificuldades de outra ordem. Por razões de ordem ética manteve-se apoio psicológico a essa jovem.

3. O CASO EM ESTUDO

S tem 15 anos, habita nos arredores de Lisboa e frequenta o 10º ano de uma escola pública na área de residência. Foi referida pela directora de turma, como correspondendo ao perfil que pretendíamos; o de uma jovem com pouco empenho nas aprendizagens escolares.

S é uma rapariga de trato fácil, de aspecto bastante cuidado, de estatura talvez um pouco baixa para a idade e de peso adequado à altura. É filha de mãe professora de português e de pai engenheiro, habita com os pais, a irmã 2 anos mais nova, e o avô.

Entre os 8 e os 12 anos a família residiu noutra cidade por motivos profissionais do pai. S refere que a integração escolar no regresso foi feito sem dificuldades, uma vez que a prima frequenta a mesma escola e, nas férias, já a tinha apresentado a amigas. S refere que os pais exigem muito, sobretudo o pai, que, na opinião de S não tem ideia de como é a escola actualmente e não percebe que há outros interesses para além da escola. S frequentava aulas de ginástica desportiva, tal como a irmã, mas este ano acabou por desistir porque, primeiro esteve doente e depois, como as notas estavam a ser baixas, sobretudo a matemática e a economia, ela e os pais acordaram que seria preferível interromper por este ano. S referiu que quer retomar as aulas de ginástica no próximo ano e acrescentou que a irmã, que continuou a frequentá-las, tendo por isso menos tempo que ela, parece utilizá-lo de forma mais rentável.

S nunca reprovou e foi sempre uma aluna boa até ao 8º ano e média no 9º sem dificuldades dignas de registo em nenhuma disciplina em particular até ao 9º ano embora não gostasse muito de matemática. S não sabe ainda em termos profissionais o que gostaria de ser. Refere como hipóteses que se lhe colocaram, gestão, marketing ou jornalismo. Tinha dúvidas sobre a área a escolher e um pouco por influência do pai e dos colegas escolheu a área de economia. O pai confirma que face à indecisão da filha disse-lhe que a área de economia teria mais saídas profissionais do que na área de humanidades. O pai refere ainda que S poderia ter melhores resultados se se empenhasse mais, uma vez que é inteligente.

No início do 10º ano, começou a ter testes negativos em matemática e em

economia, mesmo com explicações os resultados não eram muito melhores, pelo que, com o acordo dos pais, decidiu anular as disciplinas de economia e matemática, voltar a repetir o 10º ano na área de humanidades e mudar de escola no próximo ano.

Esta decisão faz com que S se sinta pouco motivada para estudar no presente ano lectivo, situação confirmada por pais e professores.

Aquando do nossa primeira entrevista em 14/03/08, S tinha já tomado estas decisões. Assim, se pensarmos em termos de fases do modelo transteórico, face ao problema de possível baixa adesão às actividades escolares, acompanhada de baixo rendimento, tinham já sido tomadas decisões e desencadeadas acções. Após a primeira entrevista, reequacionámos a questão em termos de manutenção e aumento de investimento nas disciplinas que irão ser repetidas no próximo ano, uma vez que a tendência para o desinvestimento parecia natural e eminente, se bem que não desejável pelos pais, estando a própria ambivalente.

O nosso objectivo foi o de tentar estimular a motivação de S para um maior empenho nas disciplinas que frequenta no presente ano.

Como intervenção utilizámos a entrevista motivacional ao longo de quatro sessões, tendo a primeira e a quarta entrevistas sido elaboradas de forma a serem ao mesmo tempo elementos de avaliação e de intervenção e respondessem às questões de investigação formuladas.

4. INSTRUMENTOS ADOPTADOS

Escolhemos a Entrevista, seguindo os princípios da Entrevista Motivacional, como metodologia de avaliação de base. Uma entrevista semi-estruturada pareceu-nos a melhor opção, uma vez que permite o enfoque nos tópicos em estudo sendo possível estabelecer inferências causais passíveis de clarificação.

Tratando-se dum estudo qualitativo de caso, assente numa intervenção a que podemos chamar de aconselhamento, pareceu-nos preferível incluir na entrevista os itens dos instrumentos que seleccionámos de modo a poderem integrar a própria entrevista. Esta foi estruturada de um modo aberto e flexível, de forma a obter a informação necessária à investigação, por um lado, e a estabelecer uma relação empática e genuína, facilitadora da relação, por outro.

Para tal preparámos um guião da entrevista (Anexo C).

Após a primeira entrevista, que teve lugar no último dia de aulas do segundo período, em 14/03/08, seguiram-se 3 sessões com durações aproximadas de 45 minutos. A última teve lugar no dia 23/04/08. Todas as sessões decorreram num recanto da biblioteca da escola e foram audio gravadas. As sessões tiveram como guia os critérios definidores da Entrevista Motivacional. A primeira e a quarta entrevista tiveram por base o guião, foram transcritas (Anexos D e E) e foram objecto de análise de conteúdo (Anexo F, G, H e I) e, por sua vez, de uma análise comparativa (Anexo J), para que mais facilmente fosse possível tirar algumas conclusões. As duas sessões intermédias desenrolaram-se sem guião pré-estabelecido, tendo apenas presentes os princípios e objectivos da E.M.

De acordo com Polland (2001), há alguns desafios que se colocam na transcrição; o primeiro é saber transcrever e pontuar a frase de acordo com o seu sentido (“Sim.” é diferente de “Ssim...”), o segundo é perceber quando o respondente refere algo que lhe foi dito ou mimetiza o dizer do outro (mudando por exemplo de registo vocal); o terceiro refere-se à dificuldade que por vezes há em perceber palavras ditas na gravação áudio e o quarto diz respeito à transcrição de palavras parónimas, isto é, palavras auditivamente semelhantes, mas de significado diferente, o que compromete o que o entrevistado disse. Para evitar alguns destes possíveis erros, quem transcreveu respeitou a linguagem oral da resposta, tentando pontuar de acordo com a ênfase ou os silêncios do discurso. Posteriormente a própria entrevistadora seguindo a gravação, reviu a transcrição, tendo em conta a sua própria memória do que fora registado.

Salvo algumas modificações facilitadoras da leitura como por exemplo a substituição de “tá” por “está”, o discurso foi pouco “retocado”, mantendo expressões paralinguísticas (“hum,hum”), falsos começos e outras subtilezas do falar, com o objectivo de, para além da dimensão: *O que foi dito*, pudéssemos ter a dimensão: *Como foi dito*, possibilitando assim, interpretações menos incorrectas. O sentido de suspensão quer no meio da frase quer no seu fim foi notado com reticências. Alguns outros aspectos como, bocejo, risos etc. foram anotados entre parenteses. Decidimos não recorrer a uma codificação da transcrição mais exhaustiva, uma vez que o discurso não iria ser fruto duma análise tão profunda que o exigisse.

4.1 Fontes de construção da entrevista

Para construirmos o guião da entrevista (anexo C), utilizámos elementos de algumas instrumentos de avaliação de que falaremos a seguir.

Estádio de Mudança

Para avaliar a fase do processo terapêutico em que a jovem se situava e, de acordo com o Modelo Transteórico, recorremos à Escala de mudança de fase (SCS). Baseámo-nos nos quatro itens que compõem a Escala de Estádio de Mudança para adolescentes utilizada num programa para não fumadores. Esta escala situa o indivíduo nas fases de pré-contemplação, contemplação, preparação, acção ou manutenção e foi utilizada por Stern; Prochaska; Velicer; e Elder; (1987) e por Pallonen; Velicer; Prochaska; Rossi; Bellis; Tsoh; Migneault; Smith; Prokhorov; (1998). Porém, a utilização do critério temporal desta escala como, por exemplo, a intenção de mudança nos seis meses seguintes, levantou-nos alguns problemas. Estando o comportamento “estudar” inserido num quadro temporal relativamente rígido, calendarizado de acordo com o ano lectivo, períodos e avaliações dentro desses períodos, verifica-se que a pressão externa (pais e professores) e interna (do próprio), tem temporizações diferentes do comportamento “deixar de fumar”, para o qual a escala foi estudada. Tivemos assim que reenquadrar a questão temporal no contexto da nossa investigação.

Exemplo de questão para avaliar estágio de mudança presentes no guião (anexo C):

- Já pensaste organizar um plano de estudo?

Percepção de Competência para a Aprendizagem e

Auto-regulação para a Aprendizagem

Uma vez que, para perceber melhor o problema da motivação ou falta de motivação escolar nos reportámos à Teoria da Autodeterminação, e que de acordo com esta teoria, tanto o conceito de percepção de competências, como o de auto-regulação são fundamentais, pareceu apropriado incluir na entrevista itens das escalas de Percepção de Competência para a Aprendizagem (PCL) e do Questionário de Auto-regulação para a Aprendizagem (SRQ-A).

O PCL é um curto questionário com 4 itens dirigidos especificamente ao que

a pessoa percepciona sobre a sua competência para aprender determinado conteúdo. O PCL, foi utilizado por Williams e Deci (1996), e noutros estudos, para avaliar a capacidade percepcionada por estudantes de medicina para aprender determinadas matérias relacionadas com o seu curso. Neste estudo o *alfa* da consistência interna para a competência percepcionada foi superior a .80

Os Questionário de Auto-regulação (SRQ), avaliam diferenças individuais no domínio da motivação ou regulação. Os estilos de regulação não são considerados traços, pois não são tão genéricos nem tão estáveis, nem se podem considerar estádios, pois são mais estáveis que os estádios típicos que flutuam mais de acordo com o tempo e a situação. O formato destes questionários foi introduzido por Ryan e Connell (1989). Neste artigo, os autores descrevem a sua validação. Posteriormente, outros Questionários foram desenvolvidos neste âmbito. Cada questionário dirige-se à razão pela qual o respondente executa determinado comportamento e fornece possíveis razões, que foram previamente seleccionadas, como representando diferentes estilos de regulação ou motivação. Deci, Hodges, Pierson e Tomassone (1992), desenvolveram uma versão para estudantes com dificuldades de aprendizagem (LD), de forma a torná-lo mais acessível: não só as questões são menos como, em vez de, a cada pergunta estarem associadas várias respostas possíveis, cada item é formulado separadamente. Foi a partir desta versão (SRQ-LD), que seleccionámos as perguntas que inserimos na entrevista, uma vez que a partir do tipo de resposta seria fácil encontrar o estilo de regulação (externa, introjectada, identificada, intrínseca) do respondente.

Eis exemplos de questões que incluímos no guião (anexo C):

Sentes-te capaz de aprender as matérias ...? (PCL)

Há alguma disciplina em que te dê prazer fazer os trabalhos de casa? (SRQ)

5. ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo visa, segundo Bardin (2006), analisar a comunicação através de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos. Foi o que optámos por fazer em relação à primeira e à última entrevista, para que fosse possível analisar a evolução ocorrida entre a primeira e a quarta sessões.

Seguindo a proposta de Estrela (2008), para a análise de entrevista,

considerámos como unidade de contexto (segmento da mensagem cujo tamanho é óptimo para apreender o significado), a pergunta e a resposta. No entanto, houve alguns (poucos) casos em que esta unidade foi dividida, pois isso fazia sentido do ponto de vista da integração em categorias distintas como, por exemplo, no caso em que a pergunta começa por uma afirmação empática e prossegue com uma questão que se insere noutra categoria, ou em que a resposta também ela se enquadra em duas categorias diferentes. Noutros casos (poucos também), foram agrupadas duas perguntas ou duas respostas que se seguiam numa lógica de exacta continuidade. (estes casos estão assinalados com (...) seguido de espaço em branco e recomeço com letra maiúscula). Nas situações em que se verificou mudança de categoria em assuntos que vinham de interacções anteriores, optámos por colocar entre parenteses o tema a que se está a fazer alusão.

Em relação às categorias de análise, tentámos organizá-las de modo a que reflectissem a totalidade da interacção. O estabelecimento das categorias e subcategorias teve como base tudo o que emergiu das entrevistas, após uma pré-análise para apreensão sincrética feita através da audição das entrevistas e da leitura das transcrições, cruzada com os objectivos iniciais de investigação que, por sua vez, tinham como linha orientadora o guião de entrevista semi-estruturada.

No que respeita ao discurso da psicóloga, tivemos em mente as nomenclaturas dadas aos componentes da E.M. estabelecidas no estudo de Meta-Análise realizado por Hettema; Steele; e Miller; (2005) e que são: *Colaboração, centrado no cliente, sem julgar, confiança, reduzir resistência, aumentar preparação para mudança, aumentar auto-eficácia, aumentar discrepância, escuta activa, elicitar intenção de mudança, explorar ambivalência e escuta empática*. Assim, ao verificar que emergiam 5 categorias, na primeira entrevista, denominámo-las da seguinte forma: *Centrado no cliente, elicitar intenção de mudança, aumentar auto-eficácia, desenvolver discrepância e escuta activa e empática*. Na última entrevista emergiu uma sexta categoria a que demos o nome de colaboração, uma vez que se relacionava mais com estratégias a desenvolver no futuro.

Em relação ao discurso da jovem, seleccionámos, para analisar a primeira entrevista, 2 tipos de categorias: *História Pessoal*, que engloba 6 subcategorias; *dados pessoais, percurso, dificuldades, relação com pais, influências, futuro*; e

Situação Perante o Problema que engloba 5 subcategorias; *fase do modelo transteórico*, *percepção de utilidade futura*, *percepção de competência para a aprendizagem*, *auto-regulação para a aprendizagem* e *percepção de controlo pessoal*. Para a análise da última entrevista, mantivemos apenas a categoria: *Situação Perante o Problema*, onde incluímos ainda a subcategoria: *relação com os pais*, dado que se revelou necessária.

A validade e a fidelidade das categorias, que devem obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade e exaustividade, deverá ser obtida através da leitura de vários analistas para que sejam verificadas concordâncias e divergências (Estrela 2008). No nosso caso, foi obtida através da leitura feita por três elementos estranhos ao estudo, ainda que não totalmente estranhos à temática.

III

ANÁLISE DE RESULTADOS

1. A ENTREVISTA MOTIVACIONAL

Analisámos a aplicação dos princípios da Entrevista Motivacional (E.M.) na primeira e na quarta entrevistas que, embora também de intervenção, foram principalmente de avaliação. Os princípios subjacentes à E.M. foram sobretudo utilizados nas duas sessões de intervenção (segunda e terceira), já que estas seguiram um curso mais livre, não existindo a preocupação de avaliar de acordo com o guião, mas sim de acordo com o fluir direccionado, centrado no cliente. Estas duas sessões de intervenção não foram, porém, analisadas no âmbito deste trabalho, uma vez que apenas nos concentrámos na análise dos dois momentos de avaliação.

Verificou-se que os princípios básicos da E.M., a *empatia*, o *desenvolvimento de discrepância*, o *diminuir da resistência* e o *apoio à auto-eficácia* estiveram presentes.

De salientar que, das categorias encontradas, fazem parte três destes princípios, não tendo surgido a categoria que corresponderia ao “*diminuir da resistência*”, uma vez que a jovem do nosso estudo pareceu muito pouco resistente. A categoria *Colaboração* só emergiu na última entrevista, uma vez que está mais relacionada com a procura conjunta de estratégias de estudo mais adequadas.

Aqui fica um exemplo de cada categoria extraído da primeira e da última entrevista.

CATEGORIA	PRIMEIRA ENTTEVISTA	ÚLTIMA ENTREVISTA
Centrado no cliente	13- E estavas a falar duma ideia que tens, de jornalismo? É uma hipótese que pões? (pag.63)	27- E tu achas que, que esse nervosismo que tu sentes quando estás a estudar é por causa da pressão? (pag. 89)
Elicitar intenção de mudança.	1-Ainda tens mais um período... mas estás a pensar fazer melhoria das disciplinas que são iguais, não é? (pag.71)	5- Pensas que tu sozinha, sem a pressão dos teus pais, tu sozinha, eras capaz de estabelecer um compromisso contigo própria de estudar, achas isso? (pag.89)
Aumentar auto-eficácia	2- E tu sentes confiança que és capaz de mudar de	6- E, quando tu dizes “nunca fui muito organizada”, não

	área e estudares com mais vontade? (pag.70)	é? Disseste há bocado, acreditas que mesmo assim, com uma certa falta de organização, consegues dar conta do recado. (pag.97)
Desenvolver discrepância	5- "Pedem-me para ter boas notas ,que é a minha função" é engraçado... O que tu achas é que não cumpres a tua função, é isso? (pag.69)	12- Porque tu há bocado estavas-me a dizer, se eles não pressionassem, tu estudavas na mesma. Não precisavas de ter aquela pressão. Portanto, é porque de alguma maneira houve aqui qualquer coisa... ou seja pela tua imagem, seria só pela tua imagem? (pag. 93)
Escuta activa e empática	1-Por aquilo que eu estou a perceber, tu escolheste economia porque pensavas ir para gestão... (pag.62)	16- Não ter Verão e não ir aos festivais é muito mau, não é? (pag.105)
Colaboração	_____	3- Então olha, se calhar na próxima vez podemos começar a tratar disso. (...) Uma disciplina que tu queiras, até pode ser uma que vás ter teste depois. (pag.92)

2. FASE DO MODELO TRANSTEÓRICO

Tendo por base a análise de conteúdo das entrevistas, tentámos fazer uma análise comparativa de modo a podermos extrair algumas conclusões. Lembremos que o comportamento de S a ser trabalhado era:

"Continuar a estudar as disciplinas que irá repetir no próximo ano"

Em relação à fase do MTT consideraremos como exemplos ilustrativos, retirados da análise de conteúdo, os seguintes:

Fase MTT (SCS)

1ª Entrevista	Última entrevista
3- Sim, só que eu agora ... pronto é aquilo, vou ter que repetir para o ano, não vou estar a esforçar-me agora. Se calhar não devia pensar assim, mas... (pag. 71)	1-Continuo a achar o que achava. (pag.89) 4- Não, mas ajudou-me. Pronto, fui eu que decidi, mas ajudou-me. (pag.102)
5- (plano) É melhorar as notas, ainda por cima porque é a recta final: Português, inglês, filosofia,	5- Ah, depende, depende dos dias. Há dias

geografia. (pag. 74)

que estou mais desleixada e outros que estou mais... mais responsável...acho que é isso. (pag.103)

Olhando para esta e outras respostas à mesma categoria, na primeira entrevista, diríamos que S deu respostas que a colocavam na fase de *contemplação*, como é o caso da resposta 3, mas, por exemplo, na resposta 5 parece já haver uma ideia de plano de acção de melhoria das notas, o que a colocaria na fase de *preparação*.

Olhando para a resposta dada na última entrevista: *Continuo a achar o que achava*, seria fácil concluir que não houve qualquer evolução em termos de fase. No entanto, se, do ponto de vista cognitivo e afectivo, o grau de motivação para o estudo parece ser o mesmo, o facto é que, em termos de acção, houve um efectivo avanço, uma vez que S pôs em prática um plano de trabalho acordado com os pais durante as férias da Páscoa. Dada a clara ambivalência, exemplificada pela resposta 5: « Ah, depende, depende dos dias. Há dias que estou mais desleixada e outros que estou mais... mais responsável...acho que é isso», de resto, já patente também na primeira entrevista: «Se calhar não devia pensar assim, mas... » verifica-se que apesar da passagem à fase de *acção*, parece haver por trás ainda pensamentos do tipo *contemplativo*. De notar, no entanto, que, quando S refere: “Pronto, fui eu que decidi, mas ajudou-me.(pag.20)”, parece ainda ter havido uma evolução ligeira também em termos cognitivos, que terá sido introduzida pela E.M.

3. PERCEPÇÃO DE UTILIDADE FUTURA

Quanto à Percepção de Utilidade Futura (PUF), esta foi avaliada na primeira entrevista relativamente às disciplinas que foram anuladas e na última entrevista relativamente às disciplinas que vão ser repetidas no próximo ano. O objectivo aqui não era comparar a evolução, mas sim verificar a PUF face a comportamentos presentes. Assim interessa-nos apenas os dados da última entrevista, para perceber se e como se relaciona a PUF com outros parâmetros avaliados.

Seleccionámos duas respostas:

1. «Vale, mas não vale tanto. É como estar a estudar tanto como

estão as minhas amigas, que este ano é mesmo decisivo para elas enquanto para mim, eu e os meus pais sabemos que não é, eu vou repetir outra vez.»;

2. «Sim (penso continuar a estudar depois do 12º)»

Verifica-se que a PUF, materializada no desejo de terminar o 12º ano e mesmo de prosseguir estudos superiores, está comprometida, pelo facto de S saber que vai repetir o 10º ano. Este facto faz com que S, que estuda apenas com o objectivo de ter melhores notas, não veja actualmente no presente ano lectivo o estudo como útil uma vez que por muito bons que sejam os seus resultados estes não lhe serão contabilizados em termos da média futura. S percebe que o seu desempenho ficaria facilitado no próximo ano não é estímulo suficiente, uma vez que é um estímulo a longo prazo (notas do próximo ano), logo, está temporalmente demasiado distante. Este facto permite alimentar crenças do tipo: *para o ano começo tudo de novo, para o ano é que é.*

A possibilidade de no próximo ano deixar de ter a disciplina de Geografia, ir mudar de professores e de escola, aumenta ainda mais a possibilidade de crenças irracionais e diminui a PUF.

4. PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Em relação à categoria Percepção de Competência para a aprendizagem (PCL), verifica-se que esta é diferente de acordo com as disciplinas.

Havia de facto uma baixa PCL para as disciplinas de matemática e economia, que foram anuladas.

Após a anulação, a disciplina que mostra ter mais baixa PCL é a Geografia, tendo as disciplinas de Línguas e Filosofia uma maior PCL. Há que salientar que a Geografia é precisamente uma disciplina que S não tem a certeza de ter para o ano, uma vez que noutra escola a opção pode ser outra. Por isso, a percepção de utilidade futura nesta disciplina é, ela também, baixa.

Podemos associar a vontade de mudar de área, a uma maior percepção de competência nas disciplinas que fazem parte do currículo da área de Humanidades, pelo que a PCL presente mostra-se mais elevada e ainda mais, quando projectada

no próximo ano lectivo.

Outro problema que nos pudemos aperceber, e de que S está consciente, é da sua pouca competência na metodologia e organização do estudo, o que poderá ser causa das dúvidas sobre a sua competência para a aprendizagem e de quais as suas origens, manifestadas na contradição: “(penso) que sou burra” e “Eu sei que não sou burra”

Deixamos alguns exemplos do que afirmámos acima:

CATEGORIA	PRIMEIRA ENTR. COM S	ÚLTIMA ENTR. COM S
PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM (PCL)	1- Se calhar é uma disciplina que me custa menos estudar, que é... eu sempre gostei de português (...) Agora matemática custava-me mesmo e isso, fazia com mau agrado. (pag.65) 2- Eu, a economia, tive no primeiro teste negativa, mas depois melhorei, tive positiva e até nem me custava muito estudar (...) até tive explicação todos os dias e cheguei aos testes e não conseguia fazer praticamente nada. (pag.67) 5- eu não estudo mais português. Tenho maior facilidade a português, (pag.69)	14- Não. Por isso é que me é difícil adquirir (método)de um dia para o outro. (pag. 92) 24- Não, é mais umas matérias que outras. Geografia, para mim, este ano é muito difícil. (pag 99) 27- Filosofia. Português Inglês (tem melhores notas com pouco ou nenhum estudo) (pag.100) 28- (pensava) Que sou burra.(pag.106) 29- Eu sei que não sou burra. (pag.106)

5. AUTO-REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A auto-regulação para a aprendizagem parece ser muito ténue em S. Existe regulação externa que é efectuada pelos pais. Os professores são também vistos e sentidos por S como agentes de regulação externa e daí surge a importância de S defender a sua imagem junto deles.

Em relação aos dois momentos de avaliação, parece ter havido pouca evolução. S parece situar-se sempre entre a regulação externa e a regulação introjectada. Na primeira entrevista, quando S refere: “pedem-me para ter boas

notas, que é a minha função”, parece ter interiorizado como sua, uma vontade dos pais, ou seja, é como se pelo menos ao nível cognitivo tivesse havido um processo de identificação. O problema é que ao nível afectivo essa adesão parece não se ter dado, perpetuando o estado de ambivalência.

Na última entrevista sente-se, contudo, uma maior reacção de S à pressão exercida pelos pais, que contrasta com a sua crença de poder auto-regular o estudo sem essa pressão. Surge o sentimento de orgulho próprio, e os sentimentos de culpabilidade e tristeza que poderiam remeter para uma regulação mais interna. No entanto, estes sentimentos podem estar pouco discriminados e confundidos com a vergonha, outro sentimento referido, e que voltaria a remeter-nos para uma regulação mais externa, uma vez que se relaciona com a imagem perante o outro, ou, como diz Sá (1997) «a culpa resultaria da atribuição do insucesso a uma causa controlável pelo próprio, enquanto que a vergonha se segue a uma atribuição do insucesso a uma causa não controlável» (p.21).

Apesar disto, parece ter havido um processo de maior consciencialização de S no que se refere a tomadas de decisão ligeiramente mais autónomas, que poderá estar relacionado com a intervenção da E.M. No entanto em termos de auto-regulação esta mantém-se externa ou introjectada, uma vez que o estudo de S é feito em função de evitar a contingência de não ir aos festivais de verão que, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, estará neste momento a prejudicar o desenvolvimento dos processos de internalização e autonomia de S.

CATEGORIA	PRIMEIRA ENTR COM S	ÚLTIMA ENTR. COM S
AUTO-REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	<p>2- Em relação a mim própria, fico um bocado ah, se calhar devia ter feito, em vez de ter feito... de me divertir e isso, mas a minha maior preocupação é o que os professores possam achar, porque fica sempre uma ideia de que... não trabalho (pag. 65)</p> <p>6- Não, não pedem demasiado de mim. (os pais) Eu é que, se calhar, não dou o que devia dar. Pedem-me para ter boas notas, que é a minha função.(pag.69)</p> <p>7- Estudo porque o professor vai</p>	<p>3- Melhorar as minhas notas senão não vou aos festivais, nem de férias com os meus amigos, nem nada.(pag.88)</p> <p>4- É porque eu já não estou em ensino obrigatório, estou porque quero. (pag.89).</p> <p>5- Acho que também..., é o meu próprio orgulho também, não é? Portanto... (pag.90)</p> <p>9- Consciência. É porque eu, se estou a tirar más notas ou assim fico muito em</p>

	<p>perguntar e não estudo para saber mais. Eu acho que é raro as pessoas pensarem assim, estudar mais porque queres. (pag.72)</p> <p>9- Sim, tento saber ao máximo das coisas por causa do professor. (...)Porque nós temos aquele estudo para o teste, não foi para nós sabermos.(pag.73)</p>	<p>baixo, não sei explicar.(pag. 104)</p> <p>14- Estudava. É assim, porque eu, numa altura que estive pior, tirava más notas e não sei quê, e fiquei com a consciência muito pesada, não me dava... aí não me dava mesmo vontade, nem de sair, nem de fazer isto, nem de fazer aquilo.(pag. 105)</p> <p>16- Que não tenho boas notas como as outras... vergonha da pauta. (pag. 106)</p>
--	--	--

6. PERCEPÇÃO DE CONTROLO PESSOAL

Optámos por inscrever nesta categoria algumas unidades de contexto exemplificativas da percepção de controlo pessoal sobre os meios (estudo, notas, professores) com os fins (passar de ano, terminar o 12º ano), como se o agente ficasse entre parenteses, pois este age minimamente centrado em si, focalizando-se nos meios para atingir determinados fins. Ainda assim, S reconhece que o trabalho (meio) é importante para o sucesso; este é talvez o sinal de maior internalidade revelado, juntamente com a frase “Isso eu sei o que sou” referente à imagem que ela própria tem dela. No entanto, para S, é a imagem perante os outros, sobretudo professores, que vai constituir um meio para os resultados a atingir. Assim, a escola, as notas e a imagem junto dos professores continuam a ser vistos como meios, que S tenta controlar, para terminar o 12º ano. O estudo é o único meio que S percebe como dependendo dela enquanto agente, porém é feito de um modo instrumental em função do que pode ou não sair nos testes e não em função do saber ou do conhecimento próprio.

Seguem-se, na íntegra, as unidades de conteúdo inscritas nesta categoria, confirmando que não parece ter havido qualquer evolução neste campo, entre primeira e a última entrevistas. Estes dados também são congruentes com as dificuldades de S no processo de interiorização da auto-regulação que vimos na

categoria anterior.

CATEGORIA	PRIMEIRA ENTR COM S	ÚLTIMA ENTR. COM S
PERCEPÇÃO DE CONTROLO PESSOAL	<p>1- Sim, às vezes um bocado (ir à escola por obrigação); (pag.71)</p> <p>2- ...eu acho que é mais difícil pensar assim (estudar para saber). Nós pensamos sempre nos professores e nas notas, na média. (pag.72)</p> <p>3-Não era capaz de estudar nas férias. (pag.75)</p> <p>4 -Eu acho que é do trabalho. Nos outros períodos, (...) fico com mais tempo para estudar essas disciplinas. (pag.75)</p>	<p>1-Isso, eu sei o que sou. (pag.90)</p> <p>2- Faço um bocado.(por obrigação) (pag.93)</p> <p>3- Irei sempre.(por obrigação) (pag.96)</p> <p>4- Um bocado, não é? Porque quero acabar o 12º ano. (pag.96)</p> <p>5- Sim. Também é muito diferente a professora, esta professora exige imenso. (pag.100)</p>

7. RELAÇÃO COM PAIS

Optámos por olhar para esta categoria, não para apreciar a evolução, uma vez que a intervenção com a E.M. não incidiu sobre a relação com os pais, mas porque olhar para a perspectiva de S sobre alguns aspectos da relação pode ajudar a clarificar algumas das suas atitudes e dificuldades na mudança. Confirmando o que já tinha surgido em respostas que inserimos na categoria de auto-regulação, verifica-se que o papel controlador (e não regulador, de apoio à autonomia) dos pais, que funcionam por recompensa e punição, tem um impacto negativo na orientação e regulação da motivação para o estudo. Na verdade este controlo contribui para que o estudo seja feito dum modo instrumental e dificulta o desenvolvimento da autonomia e da internalização dos processos de auto-regulação. Os exemplos que se seguem ilustram o que foi dito.

Relação com Pais	<p>1- Sim, apoiam; nas saídas não tanto, mas isso acho é porque há... têm medo que haja muito mau ambiente... (pag.61)</p> <p>2- por causa das notas; (...) não confiam nos sítios onde eu vou. (pag.62)</p> <p>3- Os maiores conflitos são com</p>	<p>1- Depois também pressionam-me imenso "Se não tiveres boas notas não há Verão"(pag.87)</p> <p>2-Não. Ah, não me dão ouvidos.(pag.103)</p> <p>3- Eles nunca iriam pensar</p>
------------------	---	--

	<p>o meu pai acerca das notas, a minha mãe não é tanto.(pag.69)</p> <p>7- Apoia, apoia. Se eu não estou a gostar. Os meus pais querem que eu faça uma coisa que goste e se eu estou assim tão desmotivada, os meus pais querem que eu me motive. (pag. 70)</p>	<p>isso.(pag.105)</p> <p>4- Porque não, eles não me iam dizer "não faz mal S, podes não estudar que tens Verão na mesma."(pag.105)</p>
--	--	--

IV

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

É chegada a altura de olharmos de novo para as questões que nos propusemos investigar, ao mesmo tempo que recordamos os resultados a que chegámos.

Quanto às questões, eram elas as seguintes:

1 – Respondem os quatro princípios básicos da Entrevista Motivacional (E.M.) às necessidades de estimulação para adesão às tarefas escolares num adolescente?

2 – Será a E.M., num contexto de adesão a tarefas escolares, facilitadora do processo de mudança de fase terapêutica, de acordo com o Modelo Transteórico?

3 - Será a E.M. facilitadora da passagem da motivação externa para uma adesão internalizada às aprendizagens escolares?

Quanto aos resultados:

1- Verificou-se que os princípios básicos da E.M., *a empatia, o desenvolvimento de discrepância, o diminuir da resistência e o apoio à auto-eficácia*, estiveram presentes, porém não foi possível demonstrar que a utilização desses princípios faça registar mudanças significativas.

Pareceu-nos que, neste caso, teria sido necessário o desenvolvimento de estratégias de competência em relação ao estudo que permitissem uma maior percepção de auto-eficácia, inscritas num trabalho cognitivo-comportamental de âmbito mais alargado do que o âmbito da E.M. Teria sido recomendável também um trabalho conjunto com os pais nomeadamente no sentido da alteração das estratégias de controlo do estudo. Não obstante, a E.M. possui potencialidades que não foram totalmente exploradas, dadas as restrições deste trabalho, e que há todo o interesse em que venham a sê-lo.

2- verifica-se que, apesar da passagem à fase de *acção*, é possível manterem-se ainda pensamentos do tipo *contemplativo*. Verificou-se uma evolução ligeira em termos cognitivos, que terá sido introduzida pela E.M. Não pareceu

registar-se qualquer alteração em termos afectivos.

Em relação às fases do Modelo Transteórico, torna-se difícil uma avaliação do estágio, uma vez que foi possível iniciar e prosseguir um determinado comportamento (acção), sem que este tenha sido cognitiva e afectivamente internalizado, isto é, estaríamos em face daquilo a que poderíamos chamar de fase de *acção/ contemplação*. Voltaríamos então à questão colocada por Markus Neuenschwander quando refere que a introjecção não trabalhada, sendo possível, pode atrapalhar a identidade e a livre escolha. A dificuldade na classificação da fase leva-nos a um artigo sobre a entrevista motivacional e o modelo transteórico da autoria de Wilson, Terence e Schlam (2004) em que os autores criticam o pragmatismo na avaliação das fases do TTM e consequentemente, mostram o seu descrédito no aconselhamento de intervenções combinadas (*matched*) com a fase encontrada, uma vez que podem registar-se fases diferentes, em domínios diferentes dum mesmo comportamento, ao mesmo tempo. Também num estudo, anterior, de Quinlan, Kathryn & McCaul (2000), sobre intervenções combinadas (*matched*) e não combinadas (*mismatched*), com jovens adultos fumadores, concluíram que não há evidência de que o uso de determinados processos em determinados estádios ou fases tenham melhores resultados do que a utilização de processos não combinados com a fase.

Estas críticas poderão ter encontrado algum eco no caso por nós estudado, o que não desvaloriza o interesse do TTM enquanto modelo conceptual orientador, a necessitar de mais estudos na sua relação com a E.M., nomeadamente no campo da motivação para a aprendizagem. Como refere Lambie (2004), a maioria das teorias e modelos de aconselhamento foram desenvolvidos para adultos motivados, estando nós, neste campo, a trabalhar com adolescentes frequentemente não motivados para a mudança.

3- A regulação externa para o estudo manteve-se, embora possa ter havido uma ligeira abertura à regulação introjectada, provocada por um processo de maior consciencialização no que se refere a tomadas de decisão ligeiramente mais autónomas, que poderá estar relacionado com a intervenção da E.M. O processo de introjecção de S, parece relacionar-se de perto com o facto de ela se comprometer com o estudo para proteger a auto-estima e evitar sentimentos de vergonha e culpa,

tal como descrevem Vansteenkiste et al. (2006). Pensando no processo de internalização, lembramos que de acordo com Howells & Day (2002), é difícil avaliar até que ponto a pressão externa influencia a preparação para a mudança. Estaríamos, neste caso, perante uma situação em que o controlo externo exercido pelos pais, leva a um tipo de motivação controlada (não autónoma) que apenas se deixa introjectar, como meio de protecção do *self*, mas não conduz a um processo de maior internalização que possibilite identificação ou integração.

Mais uma vez pensamos que serão necessários mais estudos para confirmar a E.M. como facilitadora do processo de internalização

Perante o acima exposto teremos que concluir que os resultados sobre os benefícios da E.M. não são conclusivos uma vez que, mesmo a ligeira evolução aparentemente registada, pode ser devida, única e exclusivamente, ao facto de ter havido intervenção, independentemente da técnica utilizada.

Podemos, ainda assim, através do estudo do caso de S, tirar algumas ilações:

Houve concordância com o trabalho de Moilanen (2007) quando a autora refere que os adolescentes conseguem distinguir entre auto-regulação a curto prazo e a longo prazo e que é importante fazer esta destinação.

Houve concordância também com o estudo de Grolnick e Ryan (1989) sobre estilos parentais associados à auto-regulação, no sentido do controlo excessivo dos pais dificultar a internalização da auto-regulação.

Houve concordância com o estudo de Sá (1997) que, num trabalho com adolescentes, afirma que o conhecimento do controlo interage com uma rede complexa de auto-percepções, afectadas pelos sentimentos de competência, que por sua vez influenciam a avaliação autónoma que o adolescente faz de si próprio. A este propósito, a frase de S: “Isso eu sei o que sou”, remete-nos para o trabalho de Bernados et al. (2004) sobre a discrepância entre o eu real e o eu social na adolescência, em que quando a imagem real (do próprio em relação a si) é melhor do que a imagem social (como o próprio pensa que os outros o vêem) estaríamos em face de um jovem complacente. Este parece ser o caso de S, que não evidencia estar a explorar novas perspectivas do *self* (Moretti & Wiebe 1999); como se o eu ideal estivesse nublado e a discrepância se desse sobretudo entre eu real e eu

obrigatório, sendo este eu obrigatório um “eu” de obrigações introjectadas. Também neste campo a definição do que constitui “voluntário” é problemática (Howells & Day 2002). Se nos reportarmos ao estudo de Makros e McCabe (2001), S estaria num nível de identidade *Reprimida*, apresentando altos níveis de compromisso, mas não considerando alternativas, confirmando o menor nível de discrepância do *self* que se regista na identidade *Reprimida*.

Confirmou-se a importância da percepção de utilidade futura, na motivação para o estudo, confirmando os trabalhos de Locatelli; Bzuneck e Guimarães; (2007), no que se refere ao papel que a escolha de profissão ou a percepção de instrumentalidade de determinada matéria desempenham na motivação para o estudo, bem como do trabalho de Boekaerts (2005), no que se refere à necessidade de escolha de objectivos para poder estabelecer acções planificadas.

Confirmou-se a importância da percepção de competência para a aprendizagem, na motivação para o estudo. Parece ainda que esta percepção de competência pode ficar comprometida por deficiente organização de espaço e tempo, como diz Bernard (2006), resultando em estratégias de estudo inadequadas, por sua vez geradoras de desmotivação.

LIMITAÇÕES, SUGESTÕES E IMPLICAÇÕES

Em primeiro lugar, o caso estudado não se enquadra no perfil que pretendíamos estudar. Desejávamos um caso de um/a estudante com baixo rendimento escolar, que não foi exactamente o que encontramos, uma vez que a partir do momento em que S decidiu mudar de área, tratava-se apenas de melhorar notas em disciplinas, que não só já tinham notas positivas, como ainda iriam ser repetidas no próximo ano. Esta situação é em si, à partida, menos motivadora do que um caso de baixo rendimento, em que a passagem de ano lectivo esteja eventualmente em risco. Todo o trabalho de prós e contras, por exemplo, se tornou mais difícil. Apesar de ter sido o caso possível, não foi de forma alguma o caso ideal para avaliar o que nos propúnhamos.

Em segundo lugar, a altura em que iniciámos o trabalho de intervenção, não foi também a ideal, uma vez que o segundo período estava no fim e decisões importantes já tinham sido tomadas nomeadamente a mudança de área e de escola.

Pensamos que, em futuras intervenções deste género, se deveria apontar para o início da intervenção em Janeiro e para intervenções mais prolongadas (4 a 6 sessões entre avaliações). Isto pressupõe que o estabelecimento do contacto com a(s) escola(s), fosse iniciado em Novembro, com vista a que se tornasse possível um relacionamento directo com os directores de turma, antes das reuniões do final do primeiro período. O contacto directo permitiria explicar melhor o que se pretende e em que tipo de alunos se procura intervir. Isto tornaria possível que, nas reuniões de avaliação do final do primeiro período, os professores indicassem alunos para uma possível intervenção e investigação. Seria ainda possível, com um grupo, aplicar também metodologias de avaliação quantitativa em que se incluiria uma melhor definição da fase do estágio de mudança do Modelo Transteórico, sem, obviamente, abandonar a avaliação qualitativa que se faria através dos vários estudos de caso.

Por último, pensamos que este trabalho, apesar de não conclusivo no que respeita aos benefícios da utilização da Entrevista Motivacional enquanto estímulo de motivação para a aprendizagem, pode clarificar ou, pelo menos, deixar pistas para futuras investigações, não só no campo da psicologia clínica-educacional, mas também, lançando pontes, no campo das Ciências da Educação. Talvez seja possível explorar aspectos relacionados com a educação práticas pedagógicas relacionadas com o direccionamento, ou redireccionamento, da motivação e sua auto-regulação. A título de exemplo deixaremos duas questões em aberto:

Haverá vantagens em que as práticas educativas valorizem e explorem motivações intrínsecas?

Será que essas motivações intrínsecas podem servir de estímulo (uma vez que são afectivamente gratificantes) e funcionar como modelo para motivações introjectadas no sentido de estas se internalizarem mais facilmente?

REFERÊNCIAS

- Bandura, A & Locke, Edwin A.(2003) Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of applied Psychology*, 88 (1) 87-99
- Bandura, A.(2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu.Rev.Psychol*, 52,1-26
- Bandura,A (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educ.Psichol*. 28:117-48
- Bandura, A (1977). Self-efficacy:Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*,84, 191-215
- Baptista, Telmo (2000) *The Effectiveness of Psychotherapy in Changing Life's Narratives*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bardin,L.(2006) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70 Lda
- Barnard, Michael (2006) Working with the Educational Underachiever: A social and Emotional Developmental Approach. in Albert Ellis e Michael.E Bernard. *REBT Approaches to childhood Disorders*,(11) New York, Springer Public.
- Bernardos,M.L.Sánchez; Estevez, M.A.Quiroga; Álvarez,M.C.Bragado e Rey, S.Martin. (2004). Autodiscrepancias y relaciones interpersonales en la adolescencia. *Psicothema*. Universidad de Oviedo 16,(4) 582-586.
- Boekaerts, M, Pintrich, P, Zeidner, M (2005) *Handbook of self-regulation*. USA Ed.Academic Press, (cap 13,14,15; 417-524)
- Brandão, A e Vasco, A. B. (2005) Discrepâncias do Eu: Diferença entre as populações não-clínica e clínica. *Psychologica*,40.109-129
- Burke B L; Arkowitz H, Menchola M (2003) The Efficacy of Motivational Interviewing:

A Meta-Analysis of controlled Clinical Trials. *Journal Consult Clin Psychol*; 71(5) 841-861

Carels, R. A., Darby, L., Cacciapaglia, H.M., Konrad, K., Coit, C., Harper, J., Kaplan, M.E., Young, K., Baylen, C.A., & Versland, A. (2007) Using Motivational Interviewing as a Supplement to Obesity Treatment: A Stepped-Care Approach. *Health Psychology*. 26 (3) 369-374

Castonguay, L. G., & Beutler, L.E. (2006) Common and unique principles of Therapeutic Change: What do we know and what do we need to know? In *Principles of therapeutic change that work*. Oxford University Press: New York

Cheung, S-K (1997). Self-Discrepancy and Depressive Experiences among Chinese Early Adolescents: Significance of Identity and the Undesired Self. *International Journal of Psychology*, 32 (5) 347-360

Crano, William e Prislina Radmila (2006) Attitudes and Persuasion. *Annu. Rev. Psychol.* 57: 345-374

Dagirmanjian, S; Eron, J e Lund, T (2007). *Narrative Solutions: an Integration of Self and Systems Perspectives in Motivating Change*. *Journal of Psychotherapy Integration*. 17 (1) 70-92

Deci, E.L., Hodges, R., Pierson, L., e Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps.. *Journal of Learning Disabilities*, 25:457-471.

Deci, E; Vallerand, R; Peletier, L; Ryan (1991) Motivation and Education: The Self-determination Theory perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3) 325-346

Elliot (2004). Process-experiential theory made simple. in R. Elliot, J.C Watson, R. Goldman & L. Greenberg. in *Learning emotion-focused therapy*. APA: Washington, D.C.

- Goldman R.& L.Greenberg, Case-Fornulation in Process-Experiential Therapy. In *Handbook of Psychotherapy case formulation*. Guilford Press. New York
- Engle, D.E & Arkowitz, H (2006). *Ambivalence in psychotherapy:Facilitating Readiness to change*. Guilford Press. New York
- Estrela, Albano (2008) Análise e Síntese de Dados em *Teoria e Prática de Observação em Classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora
- Gebhardt, WA, Maes, S.(2001) Integrating Social-Psychological Framworks for Health Behavior Research. *Journal health behav.* 25 (6) 528-536
- Grant, Anthony M e Franklin, John (2007). The Transtheoretical Model and Study Skills. *Behaviour Change*. 24:99-113
- Greenberg, Leslie S (2004) Emotion-focused Therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy* 11.3–16
- Grolnick,Wendy,S e Ryan,Richard M (1989) Parent Styles Associated with Children's Self-regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*. Vol.81,(2) 143-154
- Harter, S.(1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21: 36-64
- Hettema,J., Steele,J e Miller,W.R (2005) Motivational Interviewing, *Annu.Rev:Clin.Psychol*,. 1:91-111
- Howells,K, Day,A (2002) Readiness for anger management: clinical and theoretical issues, *Clínical Psychology Review* 23:319-337
- Kazdin,Alan E.(2007) Mediators and Mechanisms of Change in Psychotherapy Research. *Annu.Rev.Clin.Psychol*. 3:1-28
- Lambie,Gleen,W.(2004), Motivacional Enhancement Therapy: a tool for Professional

- school counselors working with adolescents. *Professional School Counseling*, 7(4), 268–276.
- Lavigne,G; Vallerand,R; Miquelon,P (2007) A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Eduucation. Vol.22* (3)351-369
- Locatelli, A.C.D.; Bzuneck, J.A.; Guimarães, S.E.R. (2007) A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: reflexão e crítica. Vol.20* (2).Porto Alegre
- Makros, Jenny; McCabe,Marita P.(2001) Relationships Between Identity and Self-Representations During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*,30, (5) 623-639
- Markland,D; Ryan,R; Tobin,V; Rollnick,S. (2005). Motivational Interviewing and Self-Determination Theory.*Journal of Social and Clinical Psychology, vol24,nº6*, 811-831
- Markus Neuenschwander (2002) Identidade e Conceitos Análogos-Uma Síntese em *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Lisboa. Almedina
- Matsumoto,Hiroshi & Takenaka,Koji.(2004). Motivational Profiles and stages of exercise Behaviour Change. *International journal of sport and health Science*, 2:89-96
- Miller,William.R e Rollnick,Stephen (2002) *Motivacional Interviewing: Preparing people for change* (2ªed) Guilford Press. New York
- Moilanen,Kristin L (2007) The Adolescent Self-Regulatory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36. 835-848
- Moretti, Marlene M. e Wiebe, Vanessa J. (1999). Self-Discrepancy in Adolescence:

Own and Parental Standpoints on the Self. *Journal Article Merrill-Palmer Quarterly*, 45 (4) 624-649

Pallonen, U.E., Velicer, W.F., Prochaska, J.O., Rossi, J.S., Bellis, J.M., Tsoh, J.Y., Migneault, J.P., Smith, N.F., Prokhorov, A.V. (1998). Computer-based smoking cessation interventions in Adolescents: description, feasibility, and six-month follow-up findings. *Substance Use & Misuse*, 33(4), 935-965.

Papalia, Diana e Olds, Sally Wendkos (1998) Adolescência, em *Desenvolvimento Humano*. 7ªed. Trad. Brasileira Ed.Artes Médicas Sul Ltda.

Pintrich, Paul, Brown, Donald, Weinstein, Claire (1994) Student Motivation, Cognition, and Learning - Essays in honor of wilbert j. McKeachie. Ed. LEA, U.K.

Poland, Blake D. (2001). Transcription Quality em Jaber F. Gubrium e James A. Holstein. *Handbook of Interview Research context & Method*. Califórnia. Sage Publications.

Prochaska, J.O. e Norcross, J.C. (2001). Stages of change, *psychotherapy* vol. 38(4): 443-448

Prochaska, J.O. DiClemente, C.C., Norcross, J.C. (1992). In search of How People Change: Applications to Addictive Behaviors. *American Psychologist*. 47 (9) 1102-1114

Quinlan, Kathryn B. & McCaul, Kevin D. (2000) Matched and Mismatched Interventions With Young Adult Smokers: Testing a stage Theory. *Health Psychology*. 19 (2) 165-171

Rogers, Carl (1961). Tornar-se Pessoa. Trad. Portuguesa. Lisboa .Moraes editores.

Ryan, Richard e Deci, Edward (2000) Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55 (1), 68-78

Ryan,RM, e Connell,JP (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and social Psychology*, 57, 749-761

Sá, Isabel (2004) Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada, a autodeterminação e a orientação para objectivos.(cap.3) em Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá e Ana M. Veiga Simão. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto, Porto Editora.

Sá, Isabel (1997) *O desenvolvimento das percepções de competência, de controlo e de auto-regulação autónoma. Implicações na motivação para a aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva,Adelina L (2004) A auto-regulação na aprendizagem, a demarcação de um campo de estudo e de intervenção (cap 1) em Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá e Ana M. Veiga Simão. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto, Porto Editora.

Skinner, Ellen A.(1996). A Guide to Constructs of Control. *Journal of Personality and SocialPsychology*, vol.71,(3) 549-570

Slagle,David M., Gray Matt J.(2007). The utility of Motivational Interviewing as an Adjunct to Exposure Therapy in the Treatment of Anxiety Disorders. *Professional Psychology: Reserch and Practice and Practice*.vol,38,(4) 329-337

Smetana,Judith G; Campione-Barr,Nicole e Metzger,Aaron (2006) *Annu Rev. Psychol*.vol.57:255-279

- Stern, R.A., Prochaska, J.O., Velicer, W.F., & Elder, J.P. (1987). Stages of adolescent cigarette smoking acquisition: measurement and sample profiles. *Addictive Behaviors*, 12:319-329.
- Vasco, A. B.(2005) A conceptualização do caso no modelo de “complementaridade paradigmática”: variedade e integração.*Psychologica*,40:11-36
- Williams,G.C.& Deci,E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*,70:767-779.
- Wilson,G.Terence, Schlam,Tanya R.(2004) The transtheoretical model and motivational interviewing in the treatment of eating and weight disorders. *Clinical psychology review* 24:361-378

DECLARAÇÃO

Eu, Adelina Lopes da Silva, professora catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, declaro que Maria Cristina Marreiros Ramos Pereira da Cunha é aluna de Mestrado Integrado desta faculdade e se encontra a efectuar uma investigação sobre a Entrevista Motivacional em contexto escolar, sob a minha orientação.

Para efectuar este estudo solicitamos a colaboração da Escola Secundária

agradecendo desde já toda a disponibilidade dispensada a este trabalho.

Lisboa, 3 de Março de 2008

Adelina Lopes da Silva
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa



UNIVERSIDADE DE LISBOA

**AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO
NUM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE ENTREVISTA MOTIVACIONAL EM
CONTEXTO ESCOLAR.**

**ESTUDO REALIZADO POR CRISTINA CUNHA
ORIENTADO PELA PROF^a. DOUTORA ADELINA LOPES DA SILVA**

Autorizo a minha participação voluntária numa investigação sobre a Entrevista Motivacional em contexto escolar.

Autorizo que as sessões sejam gravadas unicamente para fins de transcrição.

Fui informado que será mantida a confidencialidade das sessões e o anonimato dos dados.

Fui ainda informado que me é possível desistir a qualquer momento

Nome:

Contacto:

Data: 10/03/08

Assinatura

O encarregado de educação

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA

1 - BLOCO TEMÁTICO (B.T.): Fornecimento de Informação

OBJECTIVO GERAL (O.G.): “Quebrar gelo” inicial. Explicar o objectivo da entrevista e das futuras sessões. Garantir confidencialidade e anonimato.

Informar sobre duração das sessões.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS (O.E.): Criar relação de genuinidade, aceitação e empatia. Obter autorização de gravação e utilização de história para investigação.

2 - B.T. : História pessoal

O.G : Conhecer o jovem e progredir na relação terapêutica.

O.E.: Perceber história de vida, enquadramento familiar e percurso escolar.
Devolver aceitação.

3 - B.T.: Relação do jovem com problema actual, família e escola

O.G.: Entrar numa perspectiva mais pessoal. Avaliar dentro da entrevista, desenvolvendo a relação de empatia e aceitação

O.E.: Perceber ponto de vista (narrativa) do jovem, cognições e emoções.

Perceber fase do Modelo Transteórico (SCS) em que o jovem se situa.

Perceber a sua Percepção de Competência para a Aprendizagem (PCL)

Perceber o seu nível de Auto-regulação para a Aprendizagem (SRQ)

4 – B.T.: Relação terapêutica

O.G.: Consolidar relação

O.E.: Devolução empática, resumo e reflexão sobre a sessão, estabelecimento de compromisso no sentido da continuação das sessões.

QUESTÕES DE AVALIAÇÃO A INTRODUIR NO PONTO 3:

Para avaliar os objectivos específicos,

Questões abertas sobre:

Relação com mãe e pai, controlo e apoio percebido a nível pessoal e escolar

Relação com professores por disciplina, sobretudo nas que há dificuldades.

Relações com pares

Relação com disciplinas, matérias e temas com maior e menor dificuldade

Relação com estudo e trabalhos escolares.

Projectos futuros

Nestas questões tentarei incluir as seguintes questões específicas:

- 1- Pensas que seria importante aplicares-te mais na(s) disciplina(s) de ...?
- 2- Com que objectivo? (SRQ)
- 3- Pensas que vais conseguir passar o ano nas disciplinas de ...? (PCL)
- 4- Pensas que é importante para ti terminar o 12º ano? (PCL)
- 5- Pensas que consegues enfrentar esse desafio? (PCL)
- 6- Sentes-te capaz de aprender as matérias ...? (PCL)
- 7- Costumas fazer os trabalhos de casa (TPC) de ...? (SRQ)
- 8- Porque razão(ões) fazes os TPC? (SRQ)
- 9- Sentes-te culpado ou envergonhado se não os fizeres? (SRQ)
- 10- Há alguma disciplina em que te dê prazer fazer os TPC? (SRQ)
- 11- Costumas responder nas aulas às questões que o professor coloca?
- 12- Porque respondes/não respondes? (SRQ)
- 13- Como te sentes quando o fazes (correctamente/incorrectamente)? (SRQ)
- 14- Já pensaste organizar um plano de estudo? (SCS)
- 15- Já tentaste pôr algum plano de estudo em prática? (SCS)
- 16- Se decidisses começar, quando é que pensarias fazê-lo? (SCS)
- 17- Sentes-te confiança nas tuas capacidades para estudar (especificar disciplina(s))? (PCL)
- 18- É importante para ti seres considerado um bom estudante pelos professores/colegas/pais?
- 19- O que te faz vir à escola?
- 20- Como te sentirias se não viesses?

PRIMEIRA ENTREVISTA COM S

...

Pergunta: - S, agora gostava que me falasses de ti.

Resposta: - De mim? como?

P:- Do que quiseses, de ti, da tua família, do teu percurso escolar...

R: - Antes desta escola morava no Porto; Estive lá a viver quatro anos, porque o meu pai foi lá fazer o Metro, e fui para lá com oito anos e voltei com doze. Vim para esta escola no sétimo ano e estive na mesma turma durante... até ao nono. Depois, agora, estou numa turma em que a maior parte não é da mesma turma do ano passado.

P: - Estás no décimo?

R:- Sim

P:- Que idade tens?

R:- Tenho quinze

P:- E como é que foi vir do Porto para cá? Integraste-te bem?

R:- Integrei-me bem porque tinha a minha prima, é da minha turma e então conheci muita gente através dela e então já estava mais ou menos integrada porque já conhecia, nas férias ela apresentou-me a amigas.

P:- Os teus pais apoiam-te?

R:- No quê?

P:- Nos estudos, nas tuas saídas...

R:- Sim, apoiam; nas saídas não tanto, mas isso acho é porque há... tem medo que haja muito mau ambiente... por causa das notas; não concordam com várias coisas...

P:- As saídas ou não saídas são em relação às tuas notas ou depende do ambiente, do sítio para onde tu queres ir?

R:- em relação também não ter assim tão boas notas como eles queriam e, depois, porque se calhar, também não confiam nos sítios onde eu vou.

P:- E que notas é que tu tens?

R:- Desde o sétimo até ao nono tinha notas boas. No nono cheguei e comecei a desinteressar-me um pouco. Não foi desinteressar, mas à medida que as coisas se foram complicando eu... e era mais difícil ter boas notas eu fui... e então eu desleixava-me um bocado... nunca tive negativas nem nada. Comecei-me foi a assustar um bocado quando cheguei ao décimo ano e as negativas começaram a aparecer ...

P:- Começaste-te a assustar porquê?

R:- Porque até lá comecei a ver, bem se eu não consigo... e também não estava a gostar da área, por isso é que estava a ter piores notas.

P:- Tu estás em que área?

R:- Estou em ciências sócio-económicas, em economia.

P:- E não estás a gostar?

R:- Não. Vou mudar para humanidades.

P:- Estás a pensar voltar para trás? Tens que repetir o décimo...

R:- Sim. Anulando umas disciplinas. Já anulei este ano: matemática e economia.

P:- Já pensaste o que é que tu queres seguir?

R:- Eu, quando estava em economia, queria ir para gestão, mas agora, visto que vou mudar de área, estava a pensar em jornalismo, mas ainda não sei muito bem...

P:- Por aquilo que eu estou a perceber, tu escolheste economia porque pensavas ir para gestão...

R:- Sim, ... foi um bocado também por causa dos meus pais diziam que se eu fosse para humanidades não ia ter tanta saída...

P:- Saída profissional?

R:- Sim e porque em economia há uma maior abrangência e também visto que a minha turma quase toda também foi, fui um bocado

influenciada pelos meus amigos e pelas disciplinas também, apesar de eu nunca ter gostado muito de matemática, foi por isso que tive um grande choque.

P:- A matemática do décimo segundo ano é muito difícil...

R:- é uma diferença muito grande e então quis mudar... fui para essa área por causa disso...

P:- Foste influenciada pelos teus pais, pelos teus colegas... mas tinhas a ideia da gestão e agora pões a ideia de gestão completamente de lado...

R:- Completamente de lado. Não gosto de matemática nem gostei muito de economia, por isso não vou ficar três anos nisto, numa área que não gosto, das disciplinas que são as mais importantes.

P:- Percebo perfeitamente. E agora, ao mudares para humanidades, tu queres mudar para humanidades, mas ainda sem saber que curso, quer dizer, não desististe de gestão para ir para outra coisa qualquer, desististe porque não gostavas das disciplinas...

R:- É, até porque em economia, as negativas que estava a ter era nas disciplinas específicas, que era matemática e economia, que foram as que eu anulei, por isso é que eu estou a querer mudar.

P:- E estavas a falar duma ideia que tens, de jornalismo? É uma hipótese que pões?

R:- É uma hipótese que ponho.

P:- E, em relação a essas disciplinas, tu já ... não as vais fazer mesmo...

R:- Não, não vou. Economia também não vou precisar; matemática, posso ir ter matemática aplicada às ciências sociais e humanas. É diferente.

P:- Pensas que vais conseguir fazer sem dificuldade a área de humanidades...

R:- Não sei. Não faço a mínima ideia do que é humanidades. Só que, acho que vou conseguir fazer melhor do que estas.

P:- Sabes quais são as disciplinas?

R:- Sei, sei. É história, geografia, que é o que eu tenho este ano... e uma outra língua, sem ser o inglês, uma terceira.

P:- Então, além do português e do inglês, tu vais fazer uma outra...

R:- Uma outra, que é o alemão.

P:- Achas que o que estavas a aprender agora servia-te para o futuro se fosses para Gestão?

R:- Servia, mas como eu agora não penso nessa área, acho que não. Há muitas coisas que nós estávamos a aprender que para mim não valia de nada; eu achava que no meu futuro não valia de nada; e não é só a minha opinião, é dos meus colegas.

P:- Qual futuro? O futuro de gestão?

R:- Não. Nós aprendemos muita coisa que, eu acho que não nos vai ser útil. Não sou só eu a achar isso, muitas das pessoas que... matemática, por exemplo. E até a nossa professora de matemática diz que não vamos precisar de nada daquilo.

P:- Tu costumavas, nas outras disciplinas, fazer os trabalhos de casa?

R:- Com quem? Como?

P:- Os trabalhos de casa, se costumavas fazer...

R:- Ah... costume.

P:- Fazes sozinha?...

R:- Faço. Tento fazer quase sempre. Às vezes desleixo-me um bocado também.

P:- E quando não fazes, como é que é? Sentes-te culpada?, sentes... dizes, olha paciência... isto é, ficas preocupada com o assunto ou não?

R:- Depende dos trabalhos também. Se é um trabalho importante, sinto-me um bocado culpada, mas se é um trabalho de área que eu esqueci-me de fazer, digo, não faço, faço para a próxima.

P:- E quando sentes essa culpa, sentes porque não vais conseguir

defender a tua imagem frente ao professor, frente aos teus pais?...

R:- Eu acho que é mais pela imagem, defender a imagem junto aos professores, sim.

P:- O teu primeiro receio quando não fazes os trabalhos de casa é, como é que eu vou dizer que não fiz?

R:- Exacto.

P:- E, em relação aos teus pais?

R:- Os meus pais, eles também não costumam saber...

P:- que tu não fazes.

R:- Que eu não faço.

P:- E, em relação a ti própria?

R:- Em relação a mim própria, fico um bocado ah, se calhar devia ter feito, em vez de ter feito... de me divertir e isso, mas a minha maior preocupação é o que os professores possam achar, porque fica sempre uma ideia de que...

P:- De pensar que não trabalhas?

R:- Exacto, exacto.

P:- Há alguma disciplina que tu gostes mesmo de fazer os trabalhos? daquelas disciplinas que mesmo que se não tivesses trabalhos, tu ias trabalhar sozinha, pesquisar...

R:- Não é gostar ao ponto disso. Se calhar é uma disciplina que me custa menos estudar, que é... eu sempre gostei de português e das línguas e não me custa nada estudar; ainda por cima leio imenso... não me custa estudar. Agora matemática custava-me mesmo e isso, fazia com mau agrado.

P:- Português, e inglês também?

R:- Hum, hum

P:- Se tiveres trabalhos, vais fazer com gosto?

R:- Sim.

P:- E, em relação aos professores, se perguntam qualquer coisa, tu gostas de responder?

R:- Não, não. Não gosto de responder.

P:- Mas porque tens medo de errar, ou mesmo quando tens a certeza que sabes, não gostas...

R:- Porque tenho medo de errar, acho que é isso.

P:- E se tiveres a certeza que a resposta está certa...

R:- Isso digo, respondo.

P:- Se tiveres a certeza que está certa respondes.

R:- Sim, sim respondo. Agora, quando me perguntam, se dirigem directamente a mim e quando não sei...

P:- Mas há vários tipos de perguntas, por exemplo o professor pode fazer uma pergunta dirigida a ti, não é? E tu tentas responder. Ficas aflita?

R:- Sim, fico um bocado aflita, porque não sei.

P:- Se a pergunta for lançada assim, para a turma toda...

R:- Se eu souber, se tiver a certeza, respondo.

P:- Respondes, se tiveres a certeza.

R:- Hum, hum.

P:- E quando ficas aflita porque não sabes, o teu receio é mais contigo, por não saberes, os colegas que podem gozar, o professor ficar com uma ideia ...

R:- Acho que é com o professor, que fica com uma ideia, porque eu própria... se não souber, hei-de saber, não é? Os meus colegas também não me gozam. Acho que é mais porque o professor possa pensar.

P:- É mais o problema do professor.

R:- Hum, hum.

P:- E tu agora quando foi esta história da matemática e da economia, tinhas organizado um plano de estudo, tinhas...

R:- Eu a economia, tive no primeiro teste negativa, mas depois melhorei, tive positiva e até nem me custava muito estudar nem nada. Só que a matemática fazia os testes e fartava-me de estudar e não conseguia, não conseguia tirar positiva e, ainda por cima matemática foi uma disciplina que eu sempre tirei positiva, no nono ano é que tirei um três no final do período, mas, no oitavo e no sétimo tinha quatro. Foi uma disciplina que eu agora desisti mesmo e não conseguia. Estudava, estudava com o meu pai, tinha explicação, nas férias até tive explicação todos os dias e cheguei aos testes e não conseguia fazer praticamente nada.

P:- E achas que te enervavas nos testes ou não tinha nada a ver com isso? Estavas calma e não conseguias mesmo resolver os problemas?

R:- Enervava-me um bocado, porque os testes eram muito grandes e a professora dificultava, o grau de exigência dos testes era muito grande. Eu acho que se tivesse feito com outra professora, se calhar não me tinha desmotivado tanto na matemática.

P:- Então, talvez haja aí um problema com a professora?

R:- Hum, hum. E não sou só eu.

P:- Achas que ela era demasiado exigente?

R:- Sim, demasiado. Até porque as notas todas nos testes, e ainda agora, que já não faço, eram praticamente tudo negativas. Até os bons alunos tinham dozes e não conseguiam ter mais do que isso. Nós estudávamos todos imenso e não conseguíamos. E não nos podemos preocupar só com matemática, também temos outras disciplinas para além da matemática.

P:- E achavas que havia uma certa injustiça, ou rigidez a mais...?

R:- Sim.

P:- ...da professora, que não percebia que vocês tinham que estudar outras coisas, que os testes eram compridos?

R:- Sim, eu acho também isso. Eu acho que não havia ali um meio-

termo. Como nós nos portávamos mal nas aulas, a professora...

P:- Achas que era uma espécie de vingança pequena pelo mau comportamento ?

R:- Sim, um bocadinho.

P:- Tens a noção de que vocês se portam um bocado mal?

R:- Falávamos imenso e perturbávamos a aula constantemente.

P:- Aí também as coisas se tornam um bocadinho complicadas?

R.- Exacto.

P:- Em relação aos teus colegas, é importante para ti sentires-te boa aluna?

R:- Em relação ao que eles acham, podem achar? Um bocadinho, às vezes. Porque também depois, eles, quando nós estudamos demasiado, também acham que queremos ser boas, mas quando também temos más notas também fica sempre aquela ideia, não faz nada, não sei quê.

P:- Portanto, há que encontrar assim um meio-termo, é isso?

R:- Exacto. Sim, eu acho que é importante as pessoas tirarem boas notas. Não vamos tirar más notas, por causa do que os nossos colegas possam pensar, nada disso. Só que pronto, há sempre aquela coisa de não ser demais.

P:- Em relação aos teus pais, achas que eles são muito exigentes contigo, pedem demasiado?

R:- Não, não pedem demasiado de mim. Eu é que, se calhar, não dou o que devia dar. Pedem-me para ter boas notas, que é a minha função.

P:- “Pedem-me para ter boas notas ,que é a minha função” é engraçado... O que tu achas é que não cumpres a tua função, é isso?

R:- Não, eu tenho consciência disso; que; às vezes, sou um bocado desleixada e penso noutras coisas, mas penso que é normal na minha idade.

P: Claro que é normal. Tens que pensar noutras coisas não é?

R: É, Os maiores conflitos são com o meu pai acerca das notas, a minha mãe não é tanto.

P:- Achas que o teu pai exige demais em que sentido? Que trabalhes mais, que tenhas melhor aproveitamento?

R:- Sim, quer melhor aproveitamento e eu acho que não tem consciência de certas coisas...

P:- Quem é que não tem, ele?

R:- O meu pai. Parece que não sabe que eu às vezes tenho dificuldade nas coisas, sobretudo a matemática, ele exige imenso de mim a matemática.

P:- O teu pai é engenheiro?

R:- É, é engenheiro. A minha mãe é professora

P:- Professora de quê?

R:- Português. E eu tenho melhores notas a português por causa disso.

P:- Mas, achas que há aí uma rivalidade entre eles porque tu estudas mais português do que matemática?

R:- Não, eu não estudo mais português. Tenho maior facilidade a português, só que a minha mãe, acho que a minha mãe percebe melhor... porque eu acho que o meu pai não tem noção de que hoje em dia as coisas mudaram, os professores são diferentes e é isso.

P:- E a tua mãe, se calhar, percebe melhor as tuas dificuldades a matemática, e o teu pai como é de engenharia, gostava que tu percebesses um bocadinho mais de matemática.

R:- Sim. Até foi o meu pai que me influenciou mais na área de economia, que ele queria que eu fosse para economia.

P:- Mas agora o teu pai apoia-te nesta decisão de voltares atrás...

R:- Apoia, apoia. Se eu não estou a gostar. Os meus pais querem que eu faça uma coisa que goste e se eu estou assim tão desmotivada, os meus

pais querem que eu me motive.

P:- E tu sentes confiança que és capaz de mudar de área e estudares com mais vontade?

R:- Sim, sim.

P:- E tu gostas de vir à escola?

R:- Gosto

P:- Gostas do ambiente?

R:- Gosto, gosto

P:- Quando vens à escola pensas mais, vou para as aulas ou vou ter com os meus amigos?

R:- Vou ter com os meus amigos.

P:- Mas, se não vieres por estares doente, se não vieres, sentes-te culpada por isso?

R:- Eu não costumo faltar, por isso...

P:- Vens sempre às aulas

R:- Venho quase sempre.

P:- Mas tens a sensação de vir por obrigação?

R:- Sim, às vezes um bocado; como eu já estou a perder um ano e como vou ter que fazer outra vez, então às vezes penso o que é que eu venho fazer para aqui? É vir só para vir.

P:- Aquelas disciplinas que são iguais, vais ter que repetir?

R:- Sim, mas eu vou fazer melhoria, por isso vou fazer mesmo tudo de novo. Por isso, para mim, é um bocado desmotivante, porque é um ano perdido.

P:- Ainda tens mais um período... mas estás a pensar fazer melhoria das disciplinas que são iguais, não é?

R:- Sim

P:- E tu não pensas, por exemplo, no facto de estares nessas em condições melhores que os teus colegas do próximo ano, que te facilita a vida em relação a eles, por exemplo, porque podes melhorar, isto é, estudando este ano consegues facilitar a tua vida no ano que vem, não é?

R:- Sim, mas, sim eu penso nisso e é por isso que tento esforçar-me a tirar boas notas, mas... tirar um dezasseis, se calhar agora contento-me com um treze ou assim porque sei que para o ano vou fazer melhoria e eu acho que é isso que os meus pais não concordam.

P:- É esse desleixo (estou a usar a palavra que tu usaste há bocado), é esse desleixo que eles não concordam, porque acham que, se calhar, se tu agora tivesses o tal dezasseis, nada impediria de para o ano teres dezoito?

R:- Sim, só que eu agora ... pronto é aquilo, vou ter que repetir para o ano, não vou estar a esforçar-me agora. Se calhar não devia pensar assim, mas...

P:- Porque é que tu dizes, se calhar não devia pensar assim. É porque há aí qualquer coisa em ti que acende uma luz e diz isso. Diz lá, tenta lá descobrir essa luzinha... é só porque os teus pais te dizem ou tu própria também percebes que se fizesses um esforço este ano, no próximo ano seria melhor?

R:- Sim, mas agora também a meio do ano, ainda por cima agora só temos mais um período, é muito difícil tirar uma nota assim melhor, um dezasseis ou um dezassete, pelo menos no final do período, porque os nossos professores já têm uma ideia formada de nós, e é por isso que eu vou mudar de escola e tudo isso; começar mesmo do zero, porque os professores já têm uma ideia formada e se acham que eu sou preguiçosa agora, não é para o ano que vem que vão mudar essa ideia...

P:- Ah vais mudar de escola?

R:- Vou

P:- E vais para onde?

R:- Liceu de S. João.

P:- Há bocado estavas-me a falar da professora de matemática. Os teus colegas também acham que se calhar com outra professora talvez tivesses feito. Os professores não são todos iguais. Tu já imaginaste ires para outra escola e teres novos professores e pensares assim, “a do ano passado é que era boa”, não estou a dizer a de matemática, estou a dizer das outras disciplinas que vão ser iguais, e pensares que, de alguma forma, aquilo que aprendes este ano ainda te pode ser útil, porque quando tu dizes, agora já não vou ter dezassete porque eles já me conhecem, e os professores já têm uma imagem, estás a pensar sempre no estudo em função dos professores e das notas, portanto, não pensas no estudo em função de ti, teres melhores resultados, saberes mais...

R:- Pois... eu acho que é mais difícil pensar assim. Nós pensamos sempre nos professores e nas notas, na média.

P:- Mas a média... pronto as notas são dadas pelos professores, mas quando tu pensas na média é em relação a quê? À maneira como estudas? Estudas a pensar naquilo que pode sair? Naquilo que o professor pode perguntar? Naquilo que sai no exame? Estudas... “olha, vou estudar isto porque quero saber isto, depois o teste, logo se vê, se eu souber, hei-de responder”

R:- Estudo porque o professor vai perguntar e não estudo para saber mais. Eu acho que é raro as pessoas pensarem assim, estudar mais porque queres.

P:- Porque querem saber... Percebes que há várias maneiras de estudar?

R:- Sim, nós acabamos por gostar um bocado só que, acho que é mais pelas notas

P:- Portanto, quando agarras numa matéria pensas: “o que é que poderá sair, que capítulo, o que é que o professor poderá perguntar”.

R:- Sim, tento saber ao máximo das coisas por causa do professor. Só que é isso, não é uma opção minha, por isso é que muitas vezes nós estudamos nas vésperas e chegamos depois dos testes e já não nos lembramos. Porque nós temos aquele estudo para o teste, não foi para nós sabermos.

P:- Tu percebes isso. Percebes muito bem que quando uma pessoa

estuda para o teste, no dia seguinte bzzzz, tudo foge.

Mas, tu há bocado estavas-me a dizer que gostavas muito de ler. O que é que tu gostas de ler?

R:- Não sei, depende, tenho uma grande variedade.

P:- Por exemplo, em português não há os chamados livros obrigatórios...

R:- Este ano não

P:- Não tiveram nenhum livro que tivessem que ler?

R:- Não.

P:- São só textos do manual?

R:- Hum, hum e que a professora nos dá para nós fazermos apresentações orais.

P:- Mas tu lêes?

R:- Leio, porque tenho uma mãe que sempre me obrigou a ler e então eu tive mesmo que gostar, porque há pessoas que não lêem

P:- Quando lêes gostas de ler?

R:- Gosto de ler agora, mas houve uma fase aí que eu me desliguei um bocado de ler.

P:- Quem é que escolhe os livros?

R:- Sou eu. A minha mãe também me dá sugestões, só que normalmente sou eu que escolho.

P:- O que é que gostas de ler?

R:- Agora gosto de ler uns da “Torey”-não sei como é que ela se chama-, que é sobre casos verídicos de pessoas.

P:- Histórias de vida das pessoas?

R:- Sim.

P:- E lê sempre em português?

R:- Sim, sim, não percebo muito, apesar de gostar de inglês.

P:- E lê livros de autores estrangeiros ou livros de portugueses?

R:- De estrangeiros, normalmente.

P:- Não lê autores portugueses?

R:- Leio, mas leio mais estrangeiros.

P:- Agora, neste terceiro período que se aproxima, o que é que tu pensas fazer, tens algum plano ?

R:- É melhorar as notas, ainda por cima porque é a recta final: Português, inglês, filosofia, geografia.

P:- Como é que é filosofia para ti?

R:- Eu gosto de filosofia.

P:- Estudas?

R:- Sim, não me custa estudar filosofia.

P:- É uma coisa que tu podias estudar com gosto, sem ser para o teste.

R:- Eu não sei, disso de estudar... Não era capaz de estudar nas férias.

P:- Também não exageremos, também não estou a dizer estudar nas férias, mas, por exemplo, às vezes os professores de filosofia, para além das aulas que dão com os textos, sugerem a leitura de alguns livros...

R:- Sim, se calhar a filosofia era capaz de ler isso.

P:- Eras capaz de ler um livro daqueles que eles sugerem?

R:- Normalmente é tudo obrigatório.

P:- É tudo obrigatório? E esses lê?

R:- Sim. Tivemos que ler agora um de Platão que é a apologia de Sócrates e eu li.

P:- E gostaste?

R:- Gostei. Mais ou menos.

P:- E os testes são a partir do livro?

R:- Sim, o teste foi.

P:- E tu nessas disciplinas, a filosofia, em português e em inglês? Tens a sensação que tens resultados, frutos do teu trabalho? E achas que está relacionado com o trabalho ou achas que está relacionado com teres jeito?

R:- Eu acho que é do trabalho. Nos outros períodos, quando eu tinha matemática, que investia muito e então eu não tinha tão boas notas, porque estudava mais matemática e me desleixava um bocado com as outras, mas era porque eu não tinha tempo para estudar tudo. Agora, que já anulei matemática e economia, fico com mais tempo para estudar essas disciplinas.

P:- E aproveitas o tempo para quê? Às vezes as pessoas têm tempo e não aproveitam. Tens a sensação que utilizas o tempo, esse tempo que te sobra, para estudar mais as outras?

R:- Sim.

P:- Ficas satisfeita com isso?

R:- Fico.

P:- Pensas que esta opção de te veres livre, digamos assim, de matemática e de economia, te traz benefícios em relação às outras disciplinas?

R:- É.

P:- Tu pensas que... há bocado pareceu-me que tu estavas um bocadinho dividida entre, por um lado, pensares que o trabalho este ano pode aliviar-te o trabalho para o ano, pode-te aliviar e facilitar em relação às notas, porque se souberes uma série de coisas que ficam aprendidas este ano, para o ano é quase uma revisão, não é? Há não sei quantas coisas que tu estudas e que “ah! é verdade!”, quando uma pessoa diz, “ah, é

verdade”, quer dizer que já lá estava muita coisa; por outro lado pensas: “Ah, como para o ano vou repetir... deixa lá, agora vou-me divertir, pôr outras coisas na minha agenda” É um bocado isso?

R:- Sim... Acho que depende... Para o ano vou saber melhor... Já vou com alguma coisa.

P:- Portanto, apesar de tudo, tens algum interesse em continuares a estudar as disciplinas em que estás inscrita...

R:- Sim.

P:- Para conseguires melhores resultados.

R:- Sim.

P:- Em relação aos professores, tirando a professora de matemática, que já vi que tens algumas queixas, o relacionamento é bom?

R:- É. Eles não gostam muito de mim, mas...

P:- Eles não gostam muito de ti?

R:- Não.

P:- Porquê?

R:- Porque eu sou muito faladora.

P:- A ideia de sair desta escola partiu de quem?

R:- Minha. Até porque tenho muitas amigas que foram para a escola de S. João.

P:- Já foram?

R:- Vão, vão para o ano

P:- Para o décimo?

R:- Também.

P:- E os teus pais como é que reagiram a isso?

R:- Reagiram bem.

P:- Essa tua ida tem mais a ver com as amigas?...

R:- Não, também tem a ver com... não gosto muito desta escola, os professores já têm uma imagem também... acho que é um bocadinho de tudo.

P:- Tu sentes que estragaste, digamos assim, a tua imagem?

R:- Não sinto que estraguei, mas acho que posso fazer melhor noutra escola.

P:- Achavas difícil, aqui, nesta escola, para o ano surgir uma S nova? Achas que ninguém reconhecia?

R:- Apanhava muitos dos professores que tenho este ano.

P:- E tu não achas possível as pessoas dizerem: “Ah, a S este ano está diferente”

R:- Sim, mas também acho que é porque também não gosto muito desta escola, quero mesmo mudar.

P:- Queres mesmo mudar de ares.

R:- Sim.

P:- E vais com amigas?

R:- Vou.

P:- Então estás apostada num reinício, quase como se fosse uma nova vida.

R:- Sim.

P:- É? Uma nova área, uma nova escola...

R:- Hum, hum, nova turma.

P:- Há bocado estava a falar com uma colega tua que dizia “ah, não quero

voltar atrás, não quero perder tempo da minha vida”. Tu não tens essa sensação?

R:- Não.

P:- Achas que é um ano... pronto, foi uma experiência...

R:- Acho que é muito melhor um ano perdido do que três, chegar ao décimo segundo e achar que não é aquilo que eu quero.

P:- Achas que conseguirias chegar ao 12º com matemática?

R:- Sim, mas iria chegar e iria pensar que não era aquilo que eu queria e, ainda por cima, se eu fiz mal este ano, por muito que passasse e esforçasse, para o ano ainda ia ser pior, ia ter mais dificuldades e este ano mesmo à beirinha e depois ia ser pior...

Isso é o que menos me preocupa, perder um ano, é o que menos me preocupa, até porque tenho uma prima minha que mudou este ano, de ciências para artes, e está a gostar muito mais. E é o que ela diz, também prefere perder um ano e agora está a ter notas muito melhores do que antes.

P:- Achas que este ano está a ser positivo no sentido de pensares melhor coisas que não estavam bem decididas, isto é, achas que no ano passado foi cedo demais para teres que decidir?

R:- Sim, eu acho que fez-me bem. Assim, pelo menos, vou para o 10º ano com uma maturidade maior e já a saber o que me espera.

P:- Achaste o salto do 9º para o 10º muito grande?

R:- Achei.

P:- Em relação a quê?

R:- Em tudo. Às notas serem diferentes; a passar do cinco para o vinte. Os professores que exigem uma maior exigência de nós, porque até ao 9º há menos matéria; nas disciplinas, que nós damos agora há muito mais matéria em muito menos pouco tempo. Eu sei que a tendência é aumentar o grau de exigência...

P:- do 10º até ao 12º vai aumentar. Mas, mesmo assim achas que é mais fácil do 10º para o 11º, a pessoa habitua-se...

R:- Sim, a pessoa já tem uma ideia do que é que é. Do 9º para o 10º é um salto que eu acho que é muito grande. Eu acho que é muito cedo, nós no 9º ano já estamos a escolher o que é que queremos ser, ainda por cima eu achava que tinha uma ideia do que era economia e depois fui para economia sem saber o que é que ia dar, não sabia nada... até os meus amigos do 9º e que vão para o 10º ano e estão a pensar em economia me perguntam muito “ah, mas o que é que sai a economia”, não sei e até a própria matemática não tem nada a ver com o que nós damos no 9º...

P:- Portanto, essas mudanças todas foram demasiado para ti...

R:- Sim, sim, sim!

P:- Agora temos estado sempre a falar da escola... e isso em relação a ti e à tua pessoa, como é que tu sentes? Sentes-te triste, sentes-te revoltada?

R:- Sim, eu acho que antes de anular sentia-me mais revoltada. Agora... senti-me mais triste. Agora, que anulei e tenho a certeza do que quero, sinto-me muito melhor, muito mais aliviada.

P:- Portanto, já passaste por uma fase pior, aquela em que te sentias revoltada e triste, uma espécie de estares a lutar contra uma parede...

R:- Exacto, porque eu esforçava-me e não conseguia, por isso acho, acho que agora estou muito mais aliviada.

P:- Esforçavas-te, mas era sozinha ou tinhas um explicador?

R:- Tinha um explicador de matemática. E os meus pais ajudavam-me também. Se calhar podia ter feito muito melhor, mas ... agora estou muito mais aliviada.

P:- Tinhas a sensação que o esforço não compensava...

R:- Exacto.

P:- Se calhar o gosto pela gestão... não sei, donde é que te veio a ideia da gestão... fizeste algum teste de orientação profissional?

R:- Fiz.

P:- E tinhas que ideia?

R:- De gestão?

P:- Sim.

R:- Gostava de gestão hoteleira.

P:- De gestão hoteleira?

R:- Sim, ter um hotel e isso.

P:- Essa tua ideia de ter um hotel prende-se com o quê? Imaginas ter um hotel...

R:- Imaginava! Agora não imagino.

P:- Há muitas pessoas que vão para gestão, mas não pensam logo em gerir o quê. Acho graça é que tu falaste logo na ideia do hotel, dá a impressão que não te interessavas por mais coisa nenhuma a não ser...

R:- Não, não, não, não. Preferia o hotel, mas a pensar na gestão é o que vier...

P:- E a ideia do hotel, o sonho do hotel...

R:- Achei engraçado, acho que deve ser engraçado.

P:- Mas, o que é que é engraçado num hotel?

R:- Ter um hotel nosso pronto.

P:- Que bom que é estar aqui.

R:- Sim. Exacto.

P:- E tu pensarias, que bom que é meu.

R:- Pois, exacto.

P:- E consegues conciliar, de alguma forma, humanidades com o hotel?

R:- Não.

P:- Por isso é que te estava a perguntar o que é que te levou a pensares num hotel, o que é que te atraiu num hotel, se era só gerir o hotel ou se

era, de alguma forma, trabalhares num hotel ...

R:- Oh, era gerir, não era trabalhar.

P:- Gerir os gastos, as despesas, os investimentos?

R:- Sim

P:- E fazer a promoção do hotel?

R:- Sim, Marketing.

P:- É na área da gestão...

R:- Também se pode ir pelas humanidades.

P:- Essa é uma hipótese que tu pões?

R:- Ponho.

P:- Pronto, eu acho que agora já te conheço um bocadinho melhor e já estou a ver o caminho que percorreste até agora. Podemos combinar então para depois das férias, para falarmos mais um bocadinho, está bem?

R:- Está.

ENTREVISTA FINAL COM S

Pergunta:- Então o teste de ontem correu bem? Era teste de quê?

Resposta:- Geografia. Foi adiado para amanhã.

P:- Mm, foi adiado para amanhã. Geografia... é daquelas disciplinas que tu vais ter para o ano outra vez, não é?

R:- É.

P:-E estás a estudar bem?

R:- Mais ou menos. Não me consigo concentrar.

P:- Não te consegues concentrar?

R:- É difícil.

P:- E então fizeste aquelas coisas que a gente tinha combinado?

R:- Sim, sim, escrevi os resumos e isso, só que agora saber tudo é complicado.

P:- E o que é que a tua cabeça..., vai para onde?

R:- Não, eu desta vez nem estava com o telemóvel nem com o computador, consigo, mas depois faço um intervalo, mas depois custa-me imenso voltar a estudar.

P:- E fazes um intervalo porquê? Porque estás cansada?

R:- Sim.

P:- Depois custa-te voltar?

R:- Sim.

P:- Mas, quando estás a estudar distrais-te? Tu, no outro dia tinhas dito que irias escrever, sempre resolveste assentar nos papelinhos os assuntos, ou continuas a deixar a cabeça fugir?

R:- Sim, mais dias antes do teste consigo, só que agora, por exemplo, no dia anterior é muito difícil, fico nervosa...

P:- Mas já deves saber alguma coisa... então isso significa que estás com vontade de saber tudo?

R:- Não. Se não sei, se começo a ver que não sei as coisas, fico nervosa.

P:- Mas tu achas que já sabes para ter dez ou não? Esse sentimento de nervosismo é porque tu achas que não sabes tudo ou que ainda nem sabes sequer o mínimo?

R:- Que não estou preparada. Posso estar a ler mil vezes que não consigo saber.

P:- Podes estar a ler mil vezes que não consegues saber?

R:- Consigo, mas mil vezes, não há tempo para tudo.

P:- Então, o que é que te está a acontecer, diz lá... achas que tem a ver com aquela história de tu saberes que vais repetir para o ano? Ou não?

R:- Não saber estudar.

P:- É não saberes estudar?

R:- É.

P:- E tu não tens tido ajudas para saberes estudar, para aprenderes a estudar?

R:- De quem?

P:- Não sei, do teu pai, da tua mãe, dos professores, do estudo acompanhado...

R:- Nós já não temos.

P:- Já não têm no 10º. E Estudar aos bocadinhos, estudar por capítulos, estudar por páginas, voltar atrás... como é que tu estudas?

R:- Eu estudo em função das horas.

P:- Das horas?

R:- A esta hora tenho que estudar estas páginas, marco lá, só que depois não sei, tenho que voltar atrás.

P:- Então, mas quem é que decide que aquele espaço, tu dás um espaço,

não é? Dás um espaço para estudar aqueles capítulos, quem é que decide que o espaço que tu deste, não sei, um quarto de hora, é suficiente para aquele número de páginas?

R:- Não sei, eu...

P:- Mas tu decides baseada em quê? Tu podes estar a planear, a fazer uma exigência demasiado grande para ti, estás a ver? Podes estar a dar um quarto de hora para um capítulo que tenha 20 páginas duma matéria complicada...

R:- E eu começo a ver que o tempo não dá...

P:- E como tu vês que o tempo não dá, comesas a meter mais matéria em menos tempo.

R:- Sim.

P:- Se calhar é a planificação que não está bem feita, não é o tu não te concentrares, é estares a exigir demasiado para pouco tempo. Estás a perceber o que eu estou a dizer? O que tu estás a fazer, divides o tempo, tens o tempo, o teu primeiro dado é o tempo e depois queres meter a matéria toda naquele tempo. Já pensaste fazer ao contrário? Pensas na matéria, olhas para o número de páginas e vês, uma coisa muito simples que tu podes fazer, que é leres uma página e veres quanto tempo demoras a ler, a ler, a ler não é estudar, já tens uma ideia. Se pensares que vais ler 3 vezes ou que vais tomar uns apontamentos, já fazes uma média e depois ainda tens que dar um bocadinho para voltar atrás e reler. E, assim, tu podes ver cada capítulo, quanto tempo, em princípio, te vai levar a estudar e fazes ao contrário: quem manda é o nº de matéria, é o nº de páginas ou o nº de capítulos, percebes? E não o tempo. Tu, a partir da matéria que tens para estudar é que vais ver quanto tempo vais precisar para essa matéria; por que se não, se tu partes ao contrário, tenho este tempo para estudar e agora tenho que estudar tudo, ninguém numa hora estuda tudo o que vem para o teste no dia seguinte, percebes? Portanto, depois ficas nervosa porque a hora está a passar, vais olhando para o relógio e tu ainda não conseguiste andar nas páginas, ou andaste, leste a correr, a correr, depois já te esqueceste...

R:- Mas os outros conseguem...

P:- Mas tu não tens nada a ver com as outras pessoas, tu tens que ver com o teu ritmo.

R:- Não sei as coisas hoje, posso saber para amanhã.

P:- Hoje podes saber para amanhã? Podes, mas não podes saber a

matéria toda se nunca tiveres estudado até hoje; não é d'hoje para amanhã que tu vais saber. Tu, até hoje, sabes um bocado, ainda não sabes tudo; d'hoje para amanhã tens tempo para saber mais qualquer coisa, não é? Mas, por exemplo, imagina que ainda te falta um bocado grande, tens que pensar se no tempo que tu tens te compensa mais ler tudo a correr ou ler só metade e saberes bem, estás a ver? Mas é em função da matéria, só podes pensar no tempo quando já falta muito pouco, só na véspera; nos dias anteriores, nas semanas anteriores tens que o fazer em função da matéria, porque senão depois ficas nervosa porque queres andar mais depressa e não consegues. Tu, nem em todas as matérias tens a mesma velocidade de estudo, há coisas que tu tens mais facilidade em aprender do que outras; se calhar há as disciplinas que podes "pôr" menos tempo e outras que tens que "pôr" mais; também não te podes comparar com as outras pessoas, tu não sabes se lês mais depressa ou mais devagar e imagina que estás a comparar uma disciplina em que outra pessoa tem muita facilidade e tu tens pouca ou que essa pessoa estuda mais depressa; se comparares o contrário, uma disciplina que para ti é mais fácil e que para a outra pessoa é mais difícil: tu despachas-te mais depressa, percebes? É muito difícil comparar. Tu tens é que ver o teu próprio ritmo. E, se calhar, há pessoas que não se distraem, portanto o tempo rende mais. Tu, já tens que perceber que te distraís. Podes fazer algumas estratégias que a gente esteve a ver no outro dia para te distraíres menos, não é? Mas já podes contar que vais ter que fazer um intervalozinho; que, de repente, te vais distrair um bocadinho; portanto, se calhar até compensa mais estudares mais vezes menos tempo, estás a ver? (...?) arranjaras durante o dia bocadinhos de meia hora para estudares mais, mais vezes. Não quer dizer que seja mais tempo, pode ser o mesmo tempo, pode é ser mais vezes, bocadinhos mais curtos render-te mais. Há pessoas que não, que quando se sentam para estudar têm que ter pelo menos uma hora porque se não, não vale a pena. "Hã, só um quarto de hora não chega". Há outras pessoas que não, uma hora para eles, nem pensar, é muito "prefiro estudar um quarto de hora agora e depois um quarto de hora daqui a bocado", percebes? Isso, tu tens que descobrir em ti, porque as pessoas não são todas iguais; tens que ver o que é que te rende mais... estás a ver? Tu, quando estás a estudar continuas a pensar em termos da matéria, do que vai sair ou estás a estudar porque achas interesse? Qual é a matéria agora de geografia, por exemplo?

R:- As baixas pressões, é a água, o clima.

P:- O clima, a água, a chuva, o que é que provoca as alterações de clima, é isso? Tu, quando estudas esta matéria, as baixas pressões, as altas pressões, as altitudes, as temperaturas, o que é que influencia o clima, todas estas coisas, estás a achar graça aquilo? Estás a imaginar, sei lá, o boletim meteorológico, todos os dias nos dizem o tempo, como é que eles fazem os mapas, estás a perceber, estás dentro do assunto, estás a

gostar ou estás a pensar “grande seca, tenho que estudar isto”

R:- Eu não gosto desta matéria... tenho que ter boa nota. Depois também pressionam-me imenso “Se não tiveres boas notas não há Verão”.

P:- Quem é que te diz isso?

R:- Os meus pais.

P:- Se não tiveres boas notas não há Verão?

R:- Sim.

P:- Se calhar é um bocadinho duro, porque, quem é que manda no Verão? Não há Verão, isto é, não há férias para ti, é isso. Mas, tu achas que essa pressão é pior para ti?

R:- É.

P:- E não achas que te faz estudar mais? É pior para ti porque te enerva mais, não é?

R:- Sim.

P:- Mas achas que tem alguma vantagem?

R:- Não, fico mais nervosa não consigo estudar.

P:- Achas que se não te pressionassem tu estudavas na mesma?

R:- Sim... não..., mas...

P:- Sim... não..., explica lá melhor.

R:- Não gosto de me sentir pressionada.

P:- Não gostas de te sentir pressionada. Isso, eu percebo perfeitamente, ninguém gosta de se sentir pressionado, é compreensível que tu não gostes de te sentir pressionada e pensas que tu, sozinha, conseguias estudar, sem a pressão?

R:- Sim

P:- Imagina que os teus pais agora diziam assim: “Esquece, faz o melhor que puderes que as férias do Verão não estão dependentes das tuas notas, mas gostaríamos que fizesses o melhor que pudesses”, estudavas na mesma, o teu planozinho de estudo mantinha-se?

R:- Mantinha-se. O ano passado não me disseram isso das férias e eu tive, eu estudei.

P:- O ano passado tinhas provas globais.

R:- E exames.

P:- E não fizeram isto do Verão? E achas que não fizeram porquê? Sentiram que estavas a estudar mais do que este ano ou não?

R:- Não sei, eu acho que os meus pais acham que só porque eu vou repetir o próximo ano me desleixo.

P:- Portanto, achas que esta pressão que eles estão a fazer é um bocadinho para tu não perderes hábitos de estudo, porque têm medo como vais repetir tu deixes de estudar, é isso? Já lhes explicaste o teu ponto de vista?

R:- Não, não ajuda em nada.

P:- Não vai ajudar em nada?

R:- Não.

P:- Porquê?

R:- Foi uma coisa que nós combinámos.

P:- Tu aceitaste. Combinaram o quê? A história do Verão?

R:- Se eu não tivesse boas notas...

P:- O que são boas notas? Isso está decidido? É mais de 12, mais de 14, mais de 16, é o quê?

R:- Melhorar as minhas notas, senão não vou aos festivais, nem de férias com os meus amigos, nem nada.

P:- Melhorar em relação ao período passado, é isso?

R:- Hum, hum

P:- Portanto, boas notas não é um número fixo, é fazeres melhor do que tinhas feito. É isso.

R:- Hum.hum

P:- E tu achas que, que esse nervosismo que tu sentes quando estás a estudar é por causa da pressão?

R:- É

P:- Ou não? É por causa do calor, é por causa dos namorados, é por causa de já estares a pensar nos festivais do Verão?

R:- Não. É a pressão.

P:- É a pressão?

R:- É.

P:- Pensas que tu sozinha, sem a pressão dos teus pais, tu sozinha, eras capaz de estabelecer um compromisso contigo própria de estudar, achas isso?

R:- Sim.

P:- Isso é ótimo, isso é muito bom porque isso quer dizer que tu, por ti própria já percebeste que tens vantagem...

R:- É porque eu já não estou em ensino obrigatório, estou porque quero.

P:- Pois, isso é verdade, tu estudas porque queres, mas se tu agora disseses que não querias estudar mais, achas que os teus pais te deixavam desistir?

R:- Não sei. Nunca pensei nisso.

P:- Não pensaste nisso porque estudas porque queres, é isso? Tu própria achas que tens que concluir o 12º, não é?

R:- Hum, hum

P:- Tens que ir fazendo, 10º, 11º, 12º... e então estás interessada em melhorar. Mas tu, no princípio, quando nós tivemos a nossa primeira sessão, lembro-me que tu me dissesse "Pois, isto agora de estudar é complicado, como eu sei que para o ano vou repetir, às vezes desleixo-me um bocado". Agora, em relação a isso, como é que tu estás?

R:- Continuo a achar o que achava.

P:- Então, se continuas a achar o que achavas significa que, se os teus pais não te tivessem pressionado, tu tinhas medo de te desleixar na

mesma.

R:- Acho que também..., é o meu próprio orgulho também, não é? Portanto...

P:- O teu próprio orgulho em relação a quê?

R:- Não ter negativas, é isso.

P:- Portanto, tu achas que o teu próprio orgulho seria suficiente, sem a pressão dos teus pais, para estudares. Era?

R:- Sim

P:- Isso bastaria. E esse orgulho que tu dizes, esse teu próprio orgulho é em relação à tua imagem face a outras pessoas ou aquilo que tu pensas de ti?

R:- (silêncio)

P:- Isto é, se tu tivesses piores notas, se tu tivesses negativas tu sentias-te triste por achar que não eras capaz ou sentias-te triste pela imagem que os teus pais, ou que os professores ou os colegas diziam "olha aquela..."

R:- Pela imagem de mim e saber que no próximo ano tenho que fazer.

P:- Pela a imagem de ti?

R:- Sim. Que os outros possam ter de mim.

P:- Que os outros possam ter de ti?

R:- Hum, hum

P:- E tu, em relação a ti própria?

R:- Isso, eu sei o que sou.

P:- Sabes o que és? Então diz-me lá o que és, conta-me lá um bocadinho. Achas que és capaz ou que não és capaz?

R:- Sou, mas no próximo ano...

P:- Achas que és capaz, mas no próximo ano?

R:- Sim.

P:- Então e este ano não és capaz?

R:- Não, mas para o próximo ano vou começar tudo de novo.

P:- Tu tens muito essa ideia que o próximo ano é o começo de tudo, é outra escola...

R:- É.

P:- É voltares ao princípio...

R:- Sim.

P:- Sim? E continuas a achar que então este ano não valia a pena, não vale a pena o esforço?

R:- Vale, mas não vale tanto. É como estar a estudar tanto como estão as minhas amigas, que este ano é mesmo decisivo para elas enquanto para mim, eu e os meus pais sabemos que não é, eu vou repetir outra vez.

P:- Achas que as tuas amigas estão a estudar mais do que tu?

R:- Não, mas eu tenho que estudar como elas estudam, quando elas, este ano, elas vão para o 11º, eu vou para o 10º, vou repetir tudo outra vez, até porque, para já ainda nem sei se vou ter geografia porque na minha outra escola posso não ter, as disciplinas podem nem ser as mesmas, mas também pode ser uma coisa que não me venha a dar para o futuro.

P:- Portanto, era mais fácil sabendo que ias ter geografia, também podes pensar o contrário, também podias pensar "olha, vou ter outra, agora vou estudar geografia, é mais uma que eu sei"

R:- Sim, mas...

P:- Mas isso...

R:- Não, não é isso.

P:- Era mais fácil tu teres a certeza que ias ter geografia para o ano?

R:- Não, não é isso. É que as minhas amigas já não podem ter melhoras, esta disciplina e este ano para elas é fundamental, porque isto até dá para a média. Enquanto para mim não, este ano não serviu de nada.

P:- Em relação à média?

R:- Sim. Em relação às notas e tudo, se eu vou começar de novo.

P:- Mas em relação, por exemplo, aos hábitos de estudo? Sabes que, quem estuda uma coisa estuda outra, se tiveres hábitos de estudo não interessa qual é a disciplina. Claro que há disciplinas que não se pode estudar da mesma maneira que filosofia, não é a mesma coisa, tem que se fazer exercícios. Se a pessoa tiver um método de estudo entre geografia e história é mais ou menos a mesma coisa.

R:- Hum, hum

P:- Tu nunca tiveste método dizes tu?

R:- Não. Por isso é que me é difícil adquirir de um dia para o outro.

P:- Então, se calhar, o mais importante é começar a arranjar um método de estudo que sirva para ti.

R:- Sim.

P:- Então olha, se calhar na próxima vez podemos começar a tratar disso.

R:- Ok.

P:- Podes-me trazer o tal horário que tu fizeste? A gente pode começar a rever esse horário em função daquilo que tu és capaz, não é pelo tempo, não é meter a matéria no tempo, não é meter o tempo na matéria, aí, como é que é? Não é meter a matéria no tempo, é arranjar o tempo para meter a matéria, está bem? Trazes e a gente vê, e elementos de estudo, podes mesmo trazer um livro qualquer, podes trazer um livro qualquer que tu queiras para me explicares como é que tu estudas. Uma disciplina que tu queiras, até pode ser uma que vás ter teste depois.

R:- Hum, hum.

P:- Só para tu me explicares "Ah, eu faço assim, eu faço assado".

R:- Está bem.

P:- Está bem? Portanto, desde que nós começámos até agora, em relação à ideia que tu tinhas de estudar uma coisa que vais ter que repetir para o ano, a tua ideia continua a ser a mesma?

R:- Não totalmente, mas...

P:- O que é que achas que mudou entretanto?

R:- (silêncio)

P:- Porque tu há bocado estavas-me a dizer, se eles não pressionassem, tu estudavas na mesma. Não precisavas de ter aquela pressão. Portanto, é porque de alguma maneira houve aqui qualquer coisa... ou seja pela tua imagem, seria só pela tua imagem?

R:- Não (bocejo), Se eu não estudar e não adquirir métodos de estudo, para o ano vai ser ainda mais difícil.

P:- E tu isso percebes que é, que é verdade, dizes que eles têm razão, portanto, ao dizer que eles têm razão é porque percebes que isso é verdade, apesar de dizeres que não tens método de estudo, pelo menos há o hábito de estar sentado com os livros, não é?

R:- Hum, hum.

P:- E tu pensas que manter isso te ajudaria?

R:- Hã, hã.

P:- Portanto, independentemente das férias do Verão, da ameaça das férias do Verão, tu pensas que farias sozinha?

R:Sim.

P:- Sim, E nestas disciplinas que tu não gostas muito? Fazes por obrigação?

R:- Estas Sim.

P:- Geografia, pode não ser a disciplina, mas agora desta matéria...

R:- Faço um bocado.

P:- Não imaginas, por exemplo, zonas de Portugal, Serra da Estrela, o Algarve, não comesças a pensar "pois, é por isso é que na serra neva e no Algarve não" Deve ser influência de quê? Da altitude? Não tentas pensar nisso? Às vezes é uma maneira de se fixar a matéria.

R:- Pois, quando percebo gosto, não é?

P:- Ah! quando percebes gostas. E essa matéria é difícil de perceber?

R:- É.

P:- É?

R:- É, eu acho.

P:- O que é que é mais difícil, diz lá, o que é que tu achas que é difícil?

R:- Aquilo tem palavras muito...

P:- É o vocabulário que é complicado?

R:- É.

P:- Que palavras são?

R:- É descodificar as coisas que eles explicam lá. Depois saber por palavras nossas é difícil. Como nós decoramos pelas do livro, depois se nos esquecemos de uma palavra já não sabemos.

P:- Então, mas alguém te pede para tu pões tal e qual como está no livro?

R:- Não, mas...

P:- Tu, quando lês o que lá está não percebes aquilo que estás a ler?

R:- Às vezes não.

P:- Às vezes não. Quando não percebes é porque o vocabulário... mas é o vocabulário de geografia ou o vocabulário de português, o conjunto da frase.

R:- Tudo, o conjunto da frase.

P:- É muito complicado?

R:- Se eu não sei, se eu não estou a perceber o conjunto da frase depois não consigo formular uma opinião minha.

P:- Porque tu, a partir do momento em que percebes o que lá está escrito, podes dizer pelas tuas palavras, não precisas de fixar o que lá está, não é?

R:- É

P:- E às vezes tens dificuldade em descodificar o que lá está? "O que é que eles querem dizer com isto?" É isso?...

R:- Hum,hum

P:- Portanto, tu agora, achas que mesmo assim te ajudava fazer um plano de estudo mais de acordo com a tua maneira de estudar, que fosse mais fácil de cumprir. Porque tu estás a ter dificuldade em cumprir o quê?

R:- O tempo, o tempo de estudo.

P:- Mas o tempo que tu decidiste estudar ou o que acontece dentro desse tempo?

R:- As duas coisas.

P:- Tu fizeste um horário com as horas, não é? Tu tens ido estudar dentro daquele horário?

R:- Sim. Agora não, mas uma vez que tenho testes só estudo as disciplinas que tenho testes.

P:- Pronto. Mudas a qualidade, digamos assim, mudas as disciplinas, mas o tempo em que estás a estudar e não estás a fazer outras coisas mantém-se o mesmo.

R:- Não.

P:- Não?

R:- Estudo mais.

P:- Ah, ainda estudas mais. Portanto, desse ponto de vista estás a estudar mais. Portanto, o que te está a correr menos bem, digamos assim, é a maneira como tu estás a estudar dentro desse tempo. Não achas que estás a estudar pouco, pois não? Em termos de horas, achas que estás a estudar pouco? Achas que as tuas amigas estudam mais do que tu, em termos de tempo?

R:- Não

P:- Não. Então, se calhar, o tempo é suficiente, a maneira que tu tens de ocupar aquele tempo é que não está a ser a melhor, é isso? A maneira, o método de estudo, é isso?

R:- É.

P:- E achas que, que era produtivo tentares arranjar maneiras de estudar melhor? Achas que te ajudava?

R:- Sim.

P:- Tu, diz lá, tu, por exemplo, vens ter comigo porque os teus pais te disseram para vir, não é?

R:- Sim, eu não sabia.

P:- Ah, sim, isso no início sim. Mas, agora, vens por obrigação?

R:- Não só, também porque me ajuda.

P:- Ajudo-te?

R:- Ajuda.

P:- E às aulas, vais por obrigação?

R:- Mais ou menos, porque tenho que fazer. Sim por obrigação mas também porque quero.

P:- Um bocadinho de uma coisa, um bocadinho de outra. E tu tens a ideia de que para o ano não irás por obrigação?

R:- Irei sempre.

P:- Irás sempre por obrigação?

R:- Um bocado, não é? Porque quero acabar o 12º ano.

P:- Então, vais por obrigação, mas vais porque queres, porque tens uma finalidade.

R:- Sim.

P:- É isso?

R:- É

P:- É uma obrigação que tu própria te impões.

R:- Sim.

P:- Não é? Portanto, é uma obrigação-zinha. Se não tivesses ninguém a mandar em ti, nem a dizer que não ias de férias, não sei quê, tu mesmo, por tua escolha, irias querer terminar o 12º ano.

R:- Hum, hum.

P:- Portanto, para fazer o 12º tens que ir fazendo o 10º e por aí fora. Portanto, tens que estudar, é isso que tu pensas? "eu tenho que acabar o 12º".

R:- Sim

P:- E pensas, depois do 12º, continuar a estudar, não é?

R:- Sim.

P:- Ou não?

R:- Sim, sim.

P:- Disso não tens a menor dúvida?

R:- Não, não.

P:- Portanto, tens que ir fazendo as coisas. Desmontas ao contrário: " eu quero fazer qualquer coisa, não sei bem o quê, não sei se é marketing, não sei se é jornalismo, mas quero fazer", não é?

R:- Sim.

P:- Já sabes mais o que é , ou ainda não?

R:- Não.

P:- Ainda não, mas queres estudar, queres ir para o ensino superior. Portanto, tendo isso como meta, então tens que fazer as outras coisas que estão para trás, é isso?

R:- É.

P:- E tu estás convencida que consegues fazer o 12º ano sem problemas.

R:- Sim.

P:- Portanto, acreditas nas tuas capacidades.

R:- Acredito.

P:- E, quando tu dizes "nunca fui muito organizada", não é? Disseste há bocado, acreditas que mesmo assim, com uma certa falta de organização, consegues dar conta do recado.

R:- Sim.

P:- mas pode-te facilitar, seres mais organizada, pode te poupar tempo...

R:- Claro.

P:- E aumentar os benefícios.

R:- E isso é uma coisa que se adquire não é?

P:- Mas, podes estar a insistir sempre em processos errados, não é? Processos que não te são favoráveis.

R:- Sim.

P:- Portanto, aí é bom ir experimentando novas estratégias para ver o que é que te facilita mais fixar a matéria... costumas decorar pelas palavrinhas do texto?

R:- Hum, hum, costume.

P:- Portanto, estás quase... agarras num livro de estudo e estás quase a decorar o que está lá.

R:- Se eu perceber não preciso de decorar.

P:- E então o que é que é mais fácil para ti, tentares perceber ou decorares?

R:- (bocejo) Tentar perceber.

P:- Tentar perceber é mais fácil? É mais acertado, porque aquilo que tu decoras, no dia seguinte, se calhar, depois do teste já não sabes, não é? Aquilo que tu percebes fica lá mais, mais dentro, não é?

R:- Hum,hum.

P:- Quando tu não percebes, tu normalmente, quando te acontece leres uma coisa que não percebes, estás sozinha em casa, tens alguém a quem perguntar, como é que é?

R:- normalmente estou sozinha, com a minha irmã e com o meu avô. Estudo sempre sozinha.

P:- Estudas sempre sozinha, mas quando tens dúvidas, por exemplo, tu lêes uma frase, um parágrafo e pensas assim " o que é que eles querem dizer com isto? Não percebo", como é que tu fazes, não percebes, como é tu fazes para perceber? Desistes e fixas? Começas a decorar?

R:- Às vezes.

P:- Ou vais perguntar a alguém que te ajude?

R:- Oh, quando estou muito aflita decoro, mas depois quando tenho tempo vou perguntar.

P:- Vais perguntar: "o que é que eles querem dizer com este período aqui"?

R:- Normalmente, quando falta muito pouco tempo para o dia do teste e não sei as coisas, peço aos meus pais, assim o meu pai ou a minha mãe, explicam-me a matéria, depois é muito mais fácil para mim saber as coisas.

P:- Porque te explicam o que está escrito.

R:- Sim.

P:- É isso?

R:- Sim e em muito menos tempo consigo saber.

P:- Pois, portanto, o que tu precisas é de conseguir descodificar o que lá está no livro mais facilmente. É esse processo que te distrai, é ler? É quando lêes e não percebes que te distrais?

R:- hum,hum.

P:- E se for outra pessoa a contar-te é mais fácil para ti, é isso?

R:- Hum,hum.

P:-Mas tu gostas de ler e quando lêes romances não tens dificuldade nenhuma em perceber...

R:- Não.

P:- É mais umas matérias do que outras.

R:- São todas.

P:- São todas?

R:- Não, é mais umas matérias que outras. Geografia, para mim, este ano é muito difícil.

P:- Geografia é a matéria toda, não gostas.

R:- Gosto, mas é difícil saber... Enquanto as outras eu consigo estudar, esta chego sempre ao dia antes do teste e não sei nada. Tenho sempre essa sensação; posso estar uns dias antes a estudar.

P:- Mas tu tens tido negativas a geografia?

R:- Não, mas não tenho grandes notas: dozes.

P:- Dozes e tu gostavas de ter mais. E tens a sensação que estudas o suficiente que te permitisse ter mais?

R:- Sim...

P:- Isto é, há outras disciplinas em que tu achas que estudas menos e tens melhores notas, é isso? Como, por exemplo, diz lá.

R:- Filosofia.

P:- Estudas menos tempo e tens melhores notas?

R:- (aceno afirmativo)

P:- E outra?

R:- Português.

P:- Não estudas?

R:- Não. E Inglês.

P:- Estudas pouco?

R:- Quase não estudo.

P:- E tens melhores notas. E depois as que estudas mais e que não rendem tanto?

R:- Matemática, que já anulei.

P:- Que já anulaste, portanto, essa está fora do caminho.

R:- Economia também anulei. Só ficou geografia.

P:- Só ficou geografia. Portanto, agora só tens uma dor de cabeça

chamada geografia. Uma dorzinha pequenina. E essa, mesmo assim, tu não tens a certeza se para o ano vais ter ou não, podes ter geografia outra vez e se tiveres achas que consegues fazer, porque tu já agora estás a fazer, não é?

R:- Sim. Também é muito diferente a professora, esta professora exige imenso.

P:- Mas, isso tu não sabes se vais ter uma melhor ou pior, melhor ou pior no sentido de exigir mais ou exigir menos, não é? Tu tens esperança que exija menos.

R:- Ah, pois.

P:- Não tens a certeza.

R:- Não tenho. Também prepara-nos melhor para o futuro, não é?

P:- Exactamente. Tu, de vez em quando, dizes assim uma coisas engraçadas. Há duas S?

R:- Não, só há uma.

P:- Só há uma? Então, há uma que diz: "Ah, pois, se eu estudar agora fico com mais métodos de trabalho e para o ano também é mais fácil e tenho melhores notas. Depois, se ela for mais exigente, cria-nos melhores métodos de trabalho, prepara-nos melhor". E, depois, há outra que diz: "Ah, mas eu vou repetir para o ano...

R:- (interrompe) Sim há duas.

P:- ... portanto agora é um bocado desmotivante. Ah, mas se ela fosse menos exigente era mais fácil", não é? Estás a ver as duas S-zinhas aqui?

R:- Hum, hum.

P:- E tu dás mais crédito a qual delas? Tem dias...

R:- Tem dias, exacto.

P:- Tem horas...

R:- Exacto.

P:- Diz lá, conta lá qualquer coisa, que eu quero-te ouvir. Tu falas muito pouquinho.

R:- Não sei, tem horas, como disse (risos)

P:- (risos) olha, e achas que estes encontros, nossos, entre nós as duas, ajudaram-te alguma coisa ou não?

R:- Sim, ajudaram, tem-me ajudado.

P:- A quê, diz lá. Mais concretamente a quê?

R:- A me concentrar, a saber melhor o que é que eu quero.

P:- A saber melhor o que é que tu queres? Em relação a quê? Em relação aos estudos?

R:- Sim, aos estudos e ao futuro.

P:- E ao futuro?

R:- Sim, para o próximo ano e este ano, ajudar-me a saber eu própria que tenho que estudar.

P:- Ah, ajudar-te a saber tu própria que tens que estudar?

R:- Sim.

P:- Então assim...

R:- É mais fácil.

P:- Assim, fui eu que te convenci.

R:- Não, mas ajudou-me. Pronto, fui eu que decidi, mas ajudou-me.

P:- Foi?

R:- Foi.

P:- Aliei-me ao diabo?

R:- (risos) Não.

P:- Não ?

R:- Não.

P:- Aliei-me a uma das S.

R:- Sim.

P:- Não é? Carreguei mais na balança duma das S, foi isso?

R:- Foi

P:- E isso ajudou-te também a inclinares-te mais para um lado.

R:- Sim, exacto.

P:- E, de alguma forma, achas que o facto de te teres inclinado mais para um lado, por ti só, faz com que sintas a pressão dos teus pais mais injusta, porque achas que tu sozinha farias o mesmo?

R:- Exacto.

P:- E já lhes disseste?

R:- Não. Aaah, não me dão ouvidos.

P:- Não te dão ouvidos?

R:- Não.

P:- Porquê? Se calhar, têm medo da outra metade, da outra , não é?

R:- Pois.

P:- É?

R:- Hã, hã.

P:- E achas injusto?

R:- Acho.

P:- Então, vamos tratar disso. Se calhar, quando puseres mais peso no prato da que sabe decidir, pode ser que eles comecem a perceber que tu já fazes por ti. Achas possível ?

R:- Acho.

P:- que eles desconfiam sempre que tu te desleixas?

R:- Não. Às vezes sim, outras vezes não.

P:- Às vezes nem tu própria estás muito convencida, não é?

R:- Pois, acontece.

P:- Como é que tu fazes quando tens uma a dizer-te: "Deixa lá, isto para o ano vais repetir" e tens a outra a dizer-te: "Não, mas tens que fazer". Como é que é? Qual é a que tu segues? Segues sempre a mesma?

R:- Ah, depende, depende dos dias. Há dias que estou mais desleixada e outros que estou mais... mais responsável...acho que é isso.

P:- Achas que é isso?

R:- Sim, acho.

P:- E tu consegues mandar pozinhos de responsabilidade para ti própria?

R:- Consigo.

P:- Consegues? Isso é ótimo.

R:- Por causa da consciência.

P:- hã?

R:- Consciência. É porque eu, se estou a tirar más notas ou assim fico muito em baixo, não sei explicar.

P:- Ficas com a consciência pesada...

R:- Exacto.

P:- ... se tirares más notas?

R:- Sim.

P:- Portanto, tu, para o teu próprio orgulho, como dizias há bocado, tu própria precisas de tirar melhores notas, é isso?

R:- Sim.

P:- Sentes-te melhor com melhores notas, é?

R:- Hum, hum.

P:- Ficas com a consciência pesada se elas baixarem.

R:- Exacto.

P:- E essa consciência pesada é a consciência pesada de não teres Verão ou é a consciência pesada tua mesma?

R:- Minha mesmo.

P:- Tua mesmo. Portanto, acaba por ser, isso acaba por ser pior do que não ires nas férias de Verão ou qualquer coisa...

R:- Sim.

P:- As duas coisas estão um bocadinho misturadas.

R:- Sim. Para mim é muito mau não ter Verão.

P:- Não ter Verão e não ir aos festivais é muito mau, não é?

R:- É.

P:- Mas, se te retirassem esse castigo ou essa moeda de troca, digamos assim, tu achas que por si só, por causa dessa tua consciência, que não gostas de sentir pesada, ias-te esforçar?

R:- Ia.

P:- Ias. Imagina só: agora, por artes mágicas, os teus pais diziam "olha, estivemos a pensar melhor , é assim...

R:- Eles nunca iriam pensar isso.

P:- (risos) Nunca iriam pensar isso?

R:- Não.

P:- Porque é que tu achas que não?

R:- Porque não, eles não me iam dizer "não faz mal , podes não estudar que tens Verão na mesma."

P:- Mas, imagina por breves segundos que eles diziam esta frase, tu dizias:"Uau! Ótimo! Já não tenho que estudar."

R:- Não.

P:- ... ou, mesmo assim, ias estudar.

R:- Estudava, por causa disso, do orgulho.

P:- Por causa disso do orgulho.

R:- Da consciência pesada.

P:- Da consciência pesada. Portanto, por ti própria, mesmo sem isso, tu achas que estudavas.

R:- Estudava. É assim, porque eu, numa altura que estive pior, tirava más notas e não sei quê, e fiquei com a consciência muito pesada, não me dava... aí não me dava mesmo vontade, nem de sair, nem de fazer isto, nem de fazer aquilo.

P:- E a consciência ficou pesada por ti ou porque alguém, lá em casa ou amigos ou professores te fez sentir culpada?

R:- Por mim, por mim.. eu própria.

P:- Ninguém te fez sentir a consciência pesada.

R:- Não, era eu.

P:- O que é que tu pensas nessas alturas?

R:- Que sou burra.

P:- Ah, pensas que és burra? Então não pensas...

R:- Que não tenho boas notas como as outras... vergonha da pauta

P:- Vergonha da pauta?

R:- Sim, das notas, e das pessoas verem

P:- E é mais fácil para ti pensares "sou burra" é o pensamento que te vem mais facilmente ou "não estudei o suficiente"?

R:- Eu sei que não sou burra.

P:- Ah, tu sabes que não és burra, então já estamos muito melhor, está bem. E tu pensas é que os outros vão achar que tu és burra, ou não?

R:- Sim.

P:- Onde é que vem aí a burrice? Nunca te passa pela cabeça "hum, pois, estudei pouco".

R:- (silêncio)

P:-Achas que os outros pensam mais facilmente que tu és burra ou que não estudas?

R:- Que não estudo.

P:- Que tu não estudas. E tu própria, de ti, pensas mais facilmente o quê? Que não estudas ou que és burra?

R:- Que não estudo.

P:- Então, afinal, o não estudar é o que vem mais à cabeça, e não, ser burra.

R:- Hum, hum.

P:- E, então, para o não estudar há um grande remédio, qual é?

R:- É estudar.

P:- (risos) Exactamente. Portanto, aí tu sentes a consciência pesada porque achas que podias ter estudado mais, é isso?

R:- É.

P:- Mas não gostas das notinhas baixinhas lá na pauta para toda a gente ver.

R:- Não.

P:- Está bom. Olha, então, para a próxima vez podes trazer o tal horário e a gente vê aqui um plano.

ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA PRIMEIRA ENTREVISTA MOTIVACIONAL

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO
Centrado no cliente	<p>1- S, agora gostava que me falasses de ti.(...) do que quiseses, de ti, da tua família, do teu percurso escolar... (pag.61)</p> <p>2-Estás no décimo? (pag.61)</p> <p>3-Que idade tens? (pag.61)</p> <p>4- E como é que foi vir do Porto para cá? Integraste-te bem? (pag.61)</p> <p>5 -Os teus pais apoiam-te?(...) (pag.61)</p> <p>Nos estudos, nas tuas saídas...</p> <p>6-As saídas ou não saídas são em relação às tuas notas ou depende do ambiente, do sítio para onde tu queres ir?(pag.61)</p> <p>7-E que notas é que tu tens? (pag.62)</p> <p>8-Começaste-te a assustar porquê?</p> <p>9-Tu estás em que área? (pag.62)</p> <p>10-E não estás a gostar? (pag.62)</p> <p>11-Estás a pensar voltar para trás? Tens que repetir o décimo... (pag.62)</p> <p>12-Já pensaste o que é que tu queres seguir? (pag.62)</p> <p>13-A matemática do décimo segundo ano é muito difícil... (pag.63)</p> <p>14-E estavas a falar duma ideia que tens, de jornalismo? É uma hipótese que pões? (pag. 63)</p> <p>15-Sabes quais são as disciplinas? (pag.63)</p> <p>16-Então, além do português e do inglês, tu vais fazer uma outra... (pag.63)</p> <p>17-Tu costumas, nas outras disciplinas, fazer os trabalhos de casa? (pag.64)</p> <p>18-Fazes sozinha?... (pag.64)</p> <p>19-Há alguma disciplina que tu gostes mesmo de fazer os trabalhos? daquelas disciplinas que mesmo que se não tivesses trabalhos, tu ias trabalhar sozinha, pesquisar... (pag.65)</p> <p>20-E, em relação aos professores, se perguntam qualquer coisa, tu gostas de responder? (pag.66)</p> <p>21-Mas porque tens medo de errar, ou mesmo quando tens a certeza que sabes, não gostas... (pag.66)</p> <p>22-Mas há vários tipos de perguntas, por exemplo o professor pode fazer uma pergunta dirigida a ti, não é? E tu tentas responder. Ficas aflita? (pag.66)</p> <p>23-Se a pergunta for lançada assim, para a turma toda (pag.66)</p> <p>24- Respondeste, se tiveres a certeza. (pag.66)</p> <p>25-E quando ficas aflita porque não sabes, o teu receio é mais contigo, por não saberes, os colegas que podem gozar, o professor ficar</p>

com uma ideia ...(pag.66)

26- É mais o problema do professor.(pag.67)

27--E tu agora quando foi esta história da matemática e da economia, tinhas organizado um plano de estudo, tinhas... (pag.67)

28-E achas que te enervavas nos testes ou não tinha nada a ver com isso? Estavas calma e não conseguias mesmo resolver os problemas?(pag.67)

29-Então, talvez haja aí um problema com a professora ... (pag.67)

30-Achas que ela era demasiado exigente? (pag.67)

31-E achavas que havia uma certa injustiça, ou rigidez a mais... (pag.68)

32-...da professora, que não percebia que vocês tinham que estudar outras coisas, que os testes eram compridos?(6pag.68)

33-Achas que era uma espécie de vingançazinha pelo mau comportamento ? (pag.68)

34-Tens a noção de que vocês se portam um bocado mal? (pag.68)

35- Aí também as coisas se tornam um bocadinho complicadas? (pag.68)

36-Em relação aos teus colegas, é importante para ti sentires-te boa aluna?(pag.68)

37-Portanto, há que encontrar assim um meio-termo, é isso?(pag.68)

38-Em relação aos teus pais, achas que eles são muito exigentes contigo, pedem demasiado?(pag.68)

39-Achas que o teu pai exige demais em que sentido? Que trabalhes mais, que tenhas melhor aproveitamento? (pag.69)

40-Mas, achas que há aí uma rivalidade entre eles porque tu estudas mais português do que matemática?(pag.69)

41- E a tua mãe, se calhar, percebe melhor as tuas dificuldades a matemática, e o teu pai como é de engenharia, gostava que tu percebesses um bocadinho mais de matemática.(pag.70)

42- Mas agora o teu pai apoia-te nesta decisão de voltares atrás...(pag.70)

43- Quando vens à escola pensas mais, vou para as aulas ou vou ter com os meus amigos? (pag.70)

44- Mas, se não vieres por estares doente, se não vieres, sentes-te culpada por isso? (pag. 70)

45- Mas tens a sensação de vir por obrigação? (pag.70)

46-Aquelas disciplinas que são iguais, vais ter que repetir? (pag.71)

47-É esse desleixo (estou a usar a palavra que

tu usaste há bocado), ... (pag.71)
48- Ah vais mudar de escola?(pag.72)
49-E vais para onde?(pag.72)
50-...tu há bocado estavas-me a dizer que gostavas muito de ler. O que é que tu gostas de ler? (pag.73)
51-Quando lês gostas de ler?(pag.73)
52-Quem é que escolhe os livros?(pag.74)
53-O que é que gostas de ler?(pag.74)
54-Em relação aos professores, tirando a professora de matemática, que já vi que tens algumas queixas, o relacionamento é bom? (pag.76)
55-A ideia de sair desta escola partiu de quem?(pag.77)
56-E os teus pais como é que reagiram a isso? (pag.77)
57-Essa tua ida tem mais a ver com as amigas? (pag.77)
58-Tu sentes que estragaste, digamos assim, a tua imagem?(pag.77)
59- Achavas difícil, aqui, nesta escola, para o ano surgir uma S nova? Achas que ninguém reconhecia?(pag.77)
60- E tu não achas possível as pessoas dizerem: "Ah, a S este ano está diferente"(pag.77)
61- Queres mesmo mudar de ares. (pag.77)
62- E vais com amigas? (pag.78)
63- É? Uma nova área, uma nova escola... (pag.78)
64- Há bocado estava a falar com uma colega tua que dizia "ah, não quero voltar atrás, não quero perder tempo da minha vida". Tu não tens essa sensação?(pag.78)
65- Achas que é um ano... pronto, foi uma experiência...(pag.78)
66- Achaste o salto do 9º para o 10º muito grande?(pag.79)
67- Do 10º até ao 12º vai aumentar. Mas, mesmo assim achas que é mais fácil do 10º para o 11º, a pessoa habitua-se... (pag.79)
68- Agora temos estado sempre a falar da escola... e isso em relação a ti e à tua pessoa, como é que tu sentes? Sentes-te triste, sentes-te revoltada?(pag.79)
69- Esforçavas-te, mas era sozinha ou tinhas um explicador?(pag.80)
70- Se calhar o gosto pela gestão... não sei, donde é que te veio a ideia da gestão... fizeste algum teste de orientação profissional? (pag. 80)
71- Essa tua ideia de ter um hotel prende-se com o quê? Imaginas ter um hotel...(pag.80)
72- Há muitas pessoas que vão para gestão, mas não pensam logo em gerir o quê. Acho

	<p>graça é que tu falaste logo na ideia do hotel, dá a impressão que não te interessavas por mais coisa nenhuma a não ser...</p> <p>(pag.80)</p> <p>73- Mas, o que é que é engraçado num hotel?</p> <p>(pag.81)</p> <p>74- E consegues conciliar, de alguma forma, humanidades com o hotel? (pag.81)</p> <p>75- Gerir os gastos, as despesas, os investimentos? (pag.81)</p>
Elicitar intenção de mudança.	<p>1-Ainda tens mais um período... mas estás a pensar fazer melhoria das disciplinas que são iguais, não é?(pag.71)</p> <p>2-E tu não pensas, por exemplo, no facto de estares nessas (disciplinas) em condições melhores que os teus colegas do próximo ano, que te facilita a vida em relação a eles, por exemplo, porque podes melhorar, isto é, estudando este ano consegues facilitar a tua vida no ano que vem, não é? (pag.71)</p> <p>3- ...é esse desleixo que eles não concordam, porque acham que, se calhar, se tu agora tivesses o tal dezasseis, nada impediria de para o ano teres dezoito? (pag.71)</p> <p>4-Há bocado estavas-me a falar da professora de matemática. Os teus colegas também acham que se calhar com outra professora talvez tivesses feito. Os professores não são todos iguais. Tu já imaginaste ires para outra escola e teres novos professores e pensares assim, "a do ano passado é que era boa" não estou a dizer a de matemática, estou a dizer das outras disciplinas que vão ser iguais, e pensares que, de alguma forma, aquilo que aprendes este ano ainda te pode ser útil, porque quando tu dizes, agora já não vou ter dezassete porque eles já me conhecem, e os professores já têm uma imagem, estás a pensar sempre no estudo em função dos professores e das notas, portanto, não pensas no estudo em função de ti, teres melhores resultados, saberes mais... (pag.72)</p> <p>5-Agora, neste terceiro período que se aproxima, o que é que tu pensas fazer, tens algum plano ? (pag.74)</p> <p>6-E aproveitas o tempo para quê? Às vezes as pessoas têm tempo e não aproveitam. Tens a sensação que utilizas o tempo, esse tempo que te sobra, para estudar mais as outras? (pag.75)</p> <p>7-Pensas que esta opção de te veres livre, digamos assim, de matemática e de economia, te traz benefícios em relação às outras disciplinas? (pag.76)</p> <p>8-Então estás apostada num reinício, quase</p>

	como se fosse uma nova vida.(pag.78)
Aumentar auto-eficácia	<p>1-Pensas que vais conseguir fazer sem dificuldade a área de humanidades... (pag.63)</p> <p>2-E tu sentes confiança que és capaz de mudar de área e estudares com mais vontade? (pag.70)</p> <p>3-E tu nessas disciplinas, a filosofia, em português e em inglês? Tens a sensação que tens resultados, frutos do teu trabalho? E achas que está relacionado com o trabalho ou achas que está relacionado com teres jeito? (pag.75)</p>
Desenvolver discrepância	<p>1- Foste influenciada pelos teus pais, pelos teus colegas... mas tinhas a ideia da gestão e agora pões a ideia de gestão completamente de lado... (pag.63)</p> <p>2- E quando não fazes, como é que és? Senteste culpada?, sentes... dizes, olha paciência... isto é, ficas preocupada com o assunto ou não?(pag.64)</p> <p>3- E quando sentes essa culpa, sentes porque não vais conseguir defender a tua imagem frente ao professor, frente aos teus pais?... (pag.65)</p> <p>4- O teu primeiro receio quando não fazes os trabalhos de casa é, como é que eu vou dizer que não fiz? (pag.65)</p> <p>5-"Pedem-me para ter boas notas ,que é a minha função" é engraçado... O que tu achas é que não cumpres a tua função, é isso? (pag. 69)</p> <p>6- Porque é que tu dizes, "se calhar não devia pensar assim". É porque há aí qualquer coisa em ti que acende uma luz e diz isso. Diz lá, tenta lá descobrir essa luzinha... é só porque os teus pais te dizem ou tu própria também percebes que se fizesses um esforço este ano, no próximo ano seria melhor?(pag.71)</p> <p>7- Mas a média... pronto as notas são dadas pelos professores, mas quando tu pensas na média é em relação a quê? À maneira como estudas? Estudas a pensar naquilo que pode sair? Naquilo que o professor pode perguntar? Naquilo que sai no exame? Estudas... "olha, vou estudar isto porque quero saber isto, depois o teste, logo se vê, se eu souber, hei-de responder"(pag.72)</p> <p>8- Porque querem saber... Percebes que há várias maneiras de estudar? (pag.72)</p> <p>9- Portanto, quando agarras numa matéria pensas: "o que é que poderá sair, que capítulo, o que é que o professor poderá perguntar" (pag.73)</p> <p>10- Tu percebes isso. Percebes muito bem que quando uma pessoa estuda para o teste, no dia seguinte bzzzz, tudo foge. (pag.73)</p>

	<p>11- É uma coisa (filosofia) que tu podias estudar com gosto, sem ser para o teste. (pag.74)</p> <p>12-Também não exageremos, também não estou a dizer estudar nas férias, mas, por exemplo, às vezes os professores de filosofia, para além das aulas que dão com os textos, sugerem a leitura de alguns livros... (pag.75)</p> <p>13-Tu pensas que... há bocado pareceu-me que tu estavas um bocadinho dividida entre, por um lado, pensares que o trabalho este ano pode aliviar-te o trabalho para o ano, pode-te aliviar e facilitar em relação às notas, porque se souberes uma série de coisas que ficam aprendidas este ano, para o ano é quase uma revisão, não é? Há não sei quantas coisas que tu estudas e que "ah! é verdade!", quando uma pessoa diz, "ah, é verdade", quer dizer que já lá estava muita coisa; por outro lado pensas: "Ah, como para o ano vou repetir... deixa lá, agora vou-me divertir, pôr outras coisas na minha agenda" É um bocado isso? (pag.76)</p> <p>14- Portanto, apesar de tudo, tens algum interesse em continuares a estudar as disciplinas em que estás inscrita...(pag.76)</p> <p>15- Para conseguires melhores resultados. (pag.76)</p> <p>16- Achas que conseguirias chegar ao 12º com matemática?(pag.78)</p> <p>17- Achas que este ano está a ser positivo no sentido de pensares melhor coisas que não estavam bem decididas, isto é, achas que no ano passado foi cedo demais para teres que decidir? (pag.78)</p> <p>18- Portanto, já passaste por uma fase pior, aquela em que te sentias revoltada e triste, uma espécie de estares a lutar contra uma parede... (pag.79)</p> <p>19- Por isso é que te estava a perguntar o que é que te levou a pensares num hotel, o que é que te atraiu num hotel, se era só gerir o hotel ou se era, de alguma forma, trabalhares num hotel ...(pag.81)</p> <p>20- E fazer a promoção do hotel? (pag.81)</p> <p>21- Essa é uma hipótese que tu pões(Marketing)?(pag.81)</p>
Escuta activa e empática	<p>1-Por aquilo que eu estou a perceber, tu escolheste economia porque pensavas ir para gestão... (pag.62)</p> <p>2-Percebo perfeitamente. E agora, ao mudares para humanidades, tu queres mudar para humanidades, mas ainda sem saber que curso, quer dizer, não desististe de gestão para ir para outra coisa qualquer, desististe porque não gostavas das disciplinas... (pag.</p>

63)

3-E, em relação a essas disciplinas, tu já ... não as vais fazer mesmo...(pag.63)

4-Claro que é normal. Tens que pensar noutras coisas não é? (pag.69)

5-Portanto, essas mudanças todas foram demasiado para ti... (pag.79)

6-Tinhas a sensação que o esforço não compensava... (pag.80)

7-Que bom que é estar aqui (hotel).(pag.81)

8-E tu pensarias, que bom que é meu.(pag. 81)

8-Pronto, eu acho que agora já te conheço um bocadinho melhor e já estou a ver o caminho que percorreste até agora. Podemos combinar então para depois das férias, para falarmos mais um bocadinho, está bem? (pag.81)

ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA ÚLTIMA ENTREVISTA MOTIVACIONAL

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO
Centrado no cliente	<p>1- Então o teste de ontem correu bem?.Era teste de quê?(pag.83)</p> <p>2- Geografia... é daquelas disciplinas que tu vais ter para o ano outra vez, não é?(pag.83)</p> <p>3- E estás a estudar bem? (pag.83)</p> <p>4- Não te consegues concentrar? (pag.83)</p> <p>5- E o que é que a tua cabeça..., vai para onde?(pag.83)</p> <p>6-E fazes um intervalo porquê? Porque estás cansada?(pag.83)</p> <p>7- Depois custa-te voltar?(pag.83)</p> <p>8-Mas, quando estás a estudar distrais-te? Tu, no outro dia tinhas dito que irias escrever, sempre resolveste assentar nos papelinhos os assuntos, ou continuas a deixar a cabeça fugir?(pag.83)</p> <p>9- Mas tu achas que já sabes para ter dez ou não? Esse sentimento de nervosismo é porque tu achas que não sabes tudo ou que ainda nem sabes sequer o mínimo?(pag.84)</p> <p>10- Então, o que é que te está a acontecer, diz lá... achas que tem a ver com aquela história de tu saberes que vais repetir para o ano? Ou não? (pag.84)</p> <p>11- E tu não tens tido ajudas para saberes estudar, para aprenderes a estudar? (pag.84)</p> <p>12- O clima, a água, a chuva, o que é que provoca as alterações de clima, é isso? (...) estás a gostar ou estás a pensar "grande seca, tenho que estudar isto"(pag.86/7)</p> <p>13- Quem é que te diz isso?(pag.87)</p> <p>14- Se não tiveres boas notas não há Verão? (pag.87)</p> <p>15- Se calhar é um bocadinho duro, porque, quem é que manda no Verão? Não há Verão, isto é, não há férias para ti, é isso. Mas, tu achas que essa pressão é pior para ti? (pag. 87)</p> <p>16- E não achas que te faz estudar mais? É pior para ti porque te enerva mais, não é? (pag.87)</p> <p>17- Mas achas que tem alguma vantagem? (pag.87)</p> <p>18- Achas que se não te pressionassem tu estudavas na mesma? (pag.87)</p> <p>19- Sim... não..., explica lá melhor.(pag.87)</p> <p>20- Imagina que os teus pais agora diziam assim:"Esquece, faz o melhor que puderes que as férias do Verão não estão dependentes das</p>

tuas notas, mas gostaríamos que fizesses o melhor que pudesses", estudavas na mesma, o teu planozinho de estudo mantinha-se? (pag.87/8)

21- O ano passado tinhas provas globais. (pag. 88)

22- E não fizeram isto do Verão? E achas que não fizeram porquê? Sentiram que estavas a estudar mais do que este ano ou não? (pag. 88)

23- Não vai ajudar em nada?, porquê? (pag. 88)

24- Tu aceitaste. Combinaram o quê? A história do Verão? (pag.88)

25- O que são boas notas? Isso está decidido? É mais de 12, mais de 14, mais de 16, é o quê? (pag.88)

26- Portanto, boas notas não é um número fixo, é fazeres melhor do que tinhas feito. É isso.(pag.89)

27- E tu achas que, que esse nervosismo que tu sentes quando estás a estudar é por causa da pressão?(pag.89)

28- Ou não? É por causa do calor, é por causa dos namorados, é por causa de já estares a pensar nos festivais do Verão? (pag.89)

29- Sabes o que és? Então diz-me lá o que és, conta-me lá um bocadinho. Achas que és capaz ou que não és capaz? (pag.90)

30- Tu tens muito essa ideia que o próximo ano é o começo de tudo, é outra escola... (pag. 91)

31- Achas que as tuas amigas estão a estudar mais do que tu? (pag.91)

32- Era mais fácil tu teres a certeza que ias ter geografia para o ano? (pag.91)

33- Tu nunca tiveste método dizes tu? (pag.92)

34- Ah! quando percebes gostas. E essa matéria é difícil de perceber? (pag.93)

35- O que é que é mais difícil, diz lá, o que é que tu achas que é difícil? (pag.94)

36- É o vocabulário que é complicado? (pag.94)

37- Que palavras são? (pag.94)

38- Tu, quando lês o que lá está não percebes aquilo que estás a ler? (pag.94)

39- Às vezes não. Quando não percebes é porque o vocabulário... mas é o vocabulário de geografia ou o vocabulário de português, o conjunto da frase. (pag.94)

40- Porque tu, a partir do momento em que percebes o que lá está escrito, podes dizer pelas tuas palavras, não precisas de fixar o que lá está, não é? (pag.94)

41- E às vezes tens dificuldade em

descodificar o que lá está? "O que é que eles querem dizer com isto?" É isso?... (pag.94)

42- Mas o tempo que tu decidiste estudar ou o que acontece dentro desse tempo? (pag.95)

43- Tu fizeste um horário com as horas, não é? Tu tens ido estudar dentro daquele horário. (pag.95)

44- Pronto. Mudas a qualidade, digamos assim, mudas as disciplinas, mas o tempo em que estás a estudar e não estás a fazer outras coisas mantém-se o mesmo.(pag.95)

45- Ah, ainda estudas mais. Portanto, desse ponto de vista estás a estudar mais. Portanto, o que te está a correr menos bem, digamos assim, é a maneira como tu estás a estudar dentro desse tempo. Não achas que estás a estudar pouco, pois não? Em termos de horas, achas que estás a estudar pouco? Achas que as tuas amigas estudam mais do que tu, em termos de tempo? (pag.95)

46- Não. Então, se calhar, o tempo é suficiente, a maneira que tu tens de ocupar aquele tempo é que não está a ser a melhor, é isso? A maneira, o método de estudo, é isso? (pag.95)

47- E achas que, que era produtivo tentares arranjar maneiras de estudar melhor? Achas que te ajudava?(pag.95)

48- E às aulas, vais por obrigação? (pag.96)

49- E pensas, depois do 12º, continuar a estudar, não é? (pag.97)

50- Disso não tens a menor dúvida? (pag.97)

51- Já sabes mais o que é , ou ainda não? (pag.97)

52- ... costumavas decorar pelas palavrinhas do texto? (pag.98)

53- Portanto, estás quase... agarras num livro de estudo e estás quase a decorar o que está lá.(pag.98)

54- E então o que é que é mais fácil para ti, tentares perceber ou decorares? (pag.98)

55- Quando tu não percebes, tu normalmente, quando te acontece leres uma coisa que não percebes, estás sozinha em casa, tens alguém a quem perguntar, como é que é? (pag.98)

56- Vais perguntar: "o que é que eles querem dizer com este período aqui"? (pag.99)

57- Porque te explicam o que está escrito. (pag.99)

58- Pois, portanto, o que tu precisas é de conseguir descodificar o que lá está no livro mais facilmente. É esse processo que te distrai, é ler? É quando lês e não percebes que te distrais? (pag.99)

59- E se for outra pessoa a contar-te é mais

	<p>fácil para ti, é isso? (pag.99)</p> <p>60- Mas tu gostas de ler e quando lêes romances não tens dificuldade nenhuma em perceber... (pag.99)</p> <p>61- É mais umas matérias do que outras.(pag. 99)</p> <p>62- São todas? (pag.99)</p> <p>63- Geografia é a matéria toda, não gostas. (pag.99)</p> <p>64- Dozes e tu gostavas de ter mais. E tens a sensação que estudas o suficiente que te permitisse ter mais? (pag.100)</p> <p>65- Isto é, há outras disciplinas em que tu achas que estudas menos e tens melhores notas, é isso? Como, por exemplo, diz lá. (pag.100)</p> <p>66- Estudas menos tempo e tens melhores notas? (pag.100)</p> <p>67- E tens melhores notas. E depois as que estudas mais e que não rendem tanto? (pag. 100)</p> <p>68- Que já anulaste, portanto, essa está fora do caminho. (pag.100)</p> <p>69- E a consciência ficou pesada por ti ou porque alguém, lá em casa ou amigos ou professores te fez sentir culpada? (pag.106)</p> <p>70- Ninguém te fez sentir a consciência pesada.(pag.106)</p> <p>71- O que é que tu pensas nessas alturas? (pag.106)</p> <p>72- Ah, pensas que és burra? Então não pensas... (pag.106)</p> <p>73- Vergonha da pauta? (pag.106)</p> <p>74- Mas não gostas das notinhas baixinhas lá na pauta para toda a gente ver. (pag.107)</p>
Elicitar intenção de mudança	<p>1- E Estudar aos bocadinhos, estudar por capítulos, estudar por páginas, voltar atrás... como é que tu estudas? (pag.84)</p> <p>2- Mas tu decides baseada em quê? Tu podes estar a planear, a fazer uma exigência demasiado grande para ti, estás a ver? Podes estar a dar um quarto de hora para um capítulo que tenha 20 páginas duma matéria complicada... (pag.85)</p> <p>3- Se calhar é a planificação que não está bem feita, não é o tu não te concentrares,(...) vais olhando para o relógio e tu ainda não conseguiste andar nas páginas, ou andaste, leste a correr, a correr, depois já te esqueceste... (pag.85)</p> <p>4- Hoje podes saber para amanhã? Podes, mas não podes saber a matéria toda se nunca tiveres estudado até hoje; não é d'hoje para amanhã que tu vais saber. (...) tens que ver o que é que te rende mais... estás a ver? Tu,</p>

quando estás a estudar continuas a pensar em termos da matéria, do que vai sair ou estás a estudar porque achas interesse? Qual é a matéria agora de geografia, por exemplo? (pag.85/6)

5- Pensas que tu sozinha, sem a pressão dos teus pais, tu sozinha, eras capaz de estabelecer um compromisso contigo própria de estudar, achas isso? (pag.89)

6- Portanto, tu achas que o teu próprio orgulho seria suficiente, sem a pressão dos teus pais, para estudares. Era? (pag.90)

7- Então e este ano não és capaz? (pag.91)

8- Então, se calhar, o mais importante é começar a arranjar um método de estudo que sirva para ti.(pag.92)

9- O que é que achas que mudou entretanto? (pag.93)

10- mas pode-te facilitar, seres mais organizada, pode-te poupar tempo... (pag.98)

11- E aumentar os benefícios.(pag.98)

12- Mas, podes estar a insistir sempre em processos errados, não é? Processos que não te são favoráveis.

(pag.98)

13- Portanto, aí é bom ir experimentando novas estratégias para ver o que é que te facilita mais fixar a matéria (pag.98)

14- Tentar perceber é mais fácil? É mais acertado, porque aquilo que tu decoras, no dia seguinte, se calhar, depois do teste já não sabes, não é? Aquilo que tu percebes fica lá mais, mais dentro, não é? (pag.98)

15-Estudas sempre sozinha, mas quando tens dúvidas, por exemplo, tu lês uma frase, um parágrafo e pensas assim " o que é que eles querem dizer com isto? Não percebo", como é que tu fazes, não percebes, como é tu fazes para perceber? Desistes e fixas? Começas a decorar? (pag.99)

16- Ou vais perguntar a alguém que te ajude? (pag.98)

17- A saber melhor o que é que tu queres? Em relação a quê? Em relação aos estudos? (pag.102)

18- E ao futuro?(pag.102)

19- Ah, ajudar-te a saber tu própria que tens que estudar?(pag.102)

20- Assim, fui eu que te convenci.(pag.102)

21- Aliei-me ao diabo?(pag.102)

22- Aliei-me a uma das Ss.(pag.102)

23- Não é? Carreguei mais na balança duma das Ss, foi isso?(pag.102)

24- E isso ajudou-te também a inclinares-te mais para um lado.(pag.102)

25- E, então, para o não estudar há um

	<p>grande remédio, qual é? (pag.107)</p> <p>26- (risos) Exactamente. Portanto, aí tu sentes a consciência pesada porque achas que podias ter estudado mais, é isso? (pag.107)</p>
Aumentar auto-eficácia	<p>1- Mas já deves saber alguma coisa... então isso significa que estás com vontade de saber tudo?(pag.84)</p> <p>2- Isso é ótimo, isso é muito bom porque isso quer dizer que tu, por ti própria já percebeste que tens vantagem...(pag.89)</p> <p>3- Não pensaste nisso porque estudas porque queres, é isso? Tu própria achas que tens que concluir o 12º, não é? (pag.89)</p> <p>4- E tu estás convencida que consegues fazer o 12º ano sem problemas. (pag.97)</p> <p>5- Portanto, acreditas nas tuas capacidades. (pag.97)</p> <p>6- E, quando tu dizes "nunca fui muito organizada", não é? Disseste há bocado, acreditas que mesmo assim, com uma certa falta de organização, consegues dar conta do recado. (pag.97)</p> <p>7- Só ficou geografia. Portanto, agora só tens uma dor de cabeça chamada geografia. Uma dorzinha pequenina. E essa, mesmo assim, tu não tens a certeza se para o ano vais ter ou não, podes ter geografia outra vez e se tiveres achas que consegues fazer, porque tu já agora estás a fazer, não é? (pag.100)</p>
Desenvolver discrepância	<p>1- Pois, isso é verdade, tu estudas porque queres, mas se tu agora dissesse que não querias estudar mais, achas que os teus pais te deixavam desistir? (pag.89)</p> <p>2- Tens que ir fazendo, 10º, 11º, 12º... e então estás interessada em melhorar. Mas tu, no princípio, quando nós tivemos a nossa primeira sessão, lembro-me que tu me disseste "Pois, isto agora de estudar é complicado, como eu sei que para o ano vou repetir, às vezes desleixo-me um bocado". Agora, em relação a isso, como é que tu estás? (pag.89)</p> <p>3- Então, se continuas a achar o que achavas significa que, se os teus pais não te tivessem pressionado, tu tinhas medo de te desleixar na mesma. (pag.90)</p> <p>4- O teu próprio orgulho em relação a quê? (pag.90)</p> <p>5- Isso bastaria. E esse orgulho que tu dizes, esse teu próprio orgulho é em relação à tua imagem face a outras pessoas ou aquilo que tu pensas de ti? (...)</p> <p>ou sentias-te triste pela imagem que os teus pais, ou que os professores ou os colegas</p>

diziam "olha aquela...(pag.90)

6- Pela a imagem de ti? (...)

Que os outros possam ter de ti?(pag.90)

7- E tu, em relação a ti própria? (pag.90)

8- Sim? E continuas a achar que então este ano não valia a pena, não vale a pena o esforço? (pag.91)

9- Portanto, era mais fácil sabendo que ias ter geografia, também podes pensar o contrário, também podias pensar"olha, vou ter outra, agora vou estudar geografia, é mais uma que eu sei" (pag.91)

10- Mas em relação, por exemplo, aos hábitos de estudo? Sabes que, quem estuda uma coisa estuda outra, se tiveres hábitos de estudo não interessa qual é a disciplina. Claro que há disciplinas que não se pode estudar da mesma maneira que filosofia, não é a mesma coisa, tem que se fazer exercícios. Se a pessoa tiver um método de estudo entre geografia e história é mais ou menos a mesma coisa. (pag.92)

11- Está bem? Portanto, desde que nós começámos até agora, em relação à ideia que tu tinhas de estudar uma coisa que vais ter que repetir para o ano, a tua ideia continua a ser a mesma? (pag.92)

12- Porque tu há bocado estavas-me a dizer, se eles não pressionassem, tu estudavas na mesma. Não precisavas de ter aquela pressão. Portanto, é porque de alguma maneira houve aqui qualquer coisa... ou seja pela tua imagem, seria só pela tua imagem? (pag.93)

13- E tu isso percebes que é, que é verdade, dizes que eles têm razão, portanto, ao dizer que eles têm razão é porque percebes que isso é verdade, apesar de dizeres que não tens método de estudo, pelo menos há o hábito de estar sentado com os livros, não é? (pag.93)

14- Portanto, independentemente das férias do Verão, da ameaça das férias do Verão, tu pensas que farias sozinha? (pag.93)

15- Sim, E nestas disciplinas que tu não gostas muito? Fazes por obrigação? (pag.93)

Então, mas alguém te pede para tu pões tal e qual como está no livro? (pag.94)

16- Um bocadinho de uma coisa, um bocadinho de outra. E tu tens a ideia de que para o ano não irás por obrigação? (pag.96)

17- Irás sempre por obrigação? (pag.96)

18- Então, vais por obrigação, mas vais porque queres, porque tens uma finalidade. (pag.96)

19- É uma obrigação que tu própria te impões. (pag.96)

20- Não é? Portanto, é uma obrigação-zinha.

Se não tivesses ninguém a mandar em ti, nem a dizer que não ias de férias, não sei quê, tu mesmo, por tua escolha, irias querer terminar o 12º ano. (pag.96)

21- Portanto, para fazer o 12º tens que ir fazendo o 10º e por aí fora. Portanto, tens que estudar, é isso que tu pensas? "eu tenho que acabar o 12º". (pag.96)

22- Portanto, tens que ir fazendo as coisas. Desmontas ao contrário: " eu quero fazer qualquer coisa, não sei bem o quê, não sei se é marketing, não sei se é jornalismo, mas quero fazer", não é? (pag.96)

23- Ainda não, mas queres estudar, queres ir para o ensino superior. Portanto, tendo isso como meta, então tens que fazer as outras coisas que estão para trás, é isso? (pag.97)

24- Mas, isso tu não sabes se vais ter uma melhor ou pior, melhor ou pior no sentido de exigir mais ou exigir menos, não é? Tu tens esperança que exija menos. (pag.101)

25- Não tens a certeza.(pag.101)

26- Exactamente. Tu, de vez em quando, dizes assim uma coisas engraçadas. Há duas Ss? (pag.101)

27- Só há uma? Então, há uma S que diz: "Ah, pois, se eu estudar agora fico com mais métodos de trabalho e para o ano também é mais fácil e tenho melhores notas. Depois, se ela for mais exigente, cria-nos melhores métodos de trabalho, prepara-nos melhor". E, depois, há outra S que diz: "Ah, mas eu vou repetir para o ano... portanto agora é um bocado desmotivante. Ah, mas se ela fosse menos exigente era mais fácil", não é? Estás a ver as duas S-zinhas aqui? (pag.101)

28- E tu dás mais crédito a qual delas? Tem dias... (Pag.101)

29 Porquê? Se calhar, têm medo da outra metade, da outra S, não é? (pag.103)

30- Às vezes nem tu própria estás muito convencida, não é?(pag.103)

31- Como é que tu fazes quando tens uma S a dizer-te " deixa lá, isto para o ano vais repetir" e tens a outra S a dizer-te" não, mas tens que fazer". Como é que é? Qual é a S que tu segues? Segues sempre a mesma? (pag.103)

32- E tu consegues mandar pozinho de responsabilidade para ti própria? (pag.104)

33- Consegues? Isso é óptimo.(pag.104)

34- Ficas com a consciência pesada... (pag. 104)

35- Portanto, tu, para o teu próprio orgulho, como dizias há bocado, tu própria precisas de tirar melhores notas, é isso? (pag.104)

36- Sentes-te melhor com melhores notas, é?

	<p>(pag.104)</p> <p>37- Ficas com a consciência pesada se elas baixarem. (pag.104)</p> <p>38- E essa consciência pesada é a consciência pesada de não teres Verão ou é a consciência pesada tua mesma? (pag.104)</p> <p>39- Tua mesmo. Portanto, acaba por ser, isso acaba por ser pior do que não ires nas férias de Verão ou qualquer coisa... (pag.104)</p> <p>40- As duas coisas estão um bocadinho misturadas. (pag.105)</p> <p>41-Mas, se te retirassem esse castigo ou essa moeda de troca, digamos assim, tu achas que por si só, por causa dessa tua consciência, que não gostas de sentir pesada, ias-te esforçar? (pag.105)</p> <p>42- Ias. Imagina só: agora, por artes mágicas, os teus pais diziam "olha, estivemos a pensar melhor S, é assim... (pag.105)</p> <p>43- (risos) Nunca iriam pensar isso? (pag.105)</p> <p>44- Porque é que tu achas que não? (pag.105)</p> <p>45- Mas, imagina por breves segundos que eles diziam esta frase, tu dizias:"Uau! Ótimo! Já não tenho que estudar." (pag.105)</p> <p>46- ou, mesmo assim, ias estudar. (pag.105)</p> <p>47- Da consciência pesada. Portanto, por ti própria, mesmo sem isso, tu achas que estudavas. (pag.105)</p> <p>48- E é mais fácil para ti pensares "sou burra" é o pensamento que te vem mais facilmente ou "não estudei o suficiente"? (pag.106)</p> <p>49- Ah, tu sabes que não és burra, então já estamos muito melhor, está bem. E tu pensas é que os outros vão achar que tu és burra, ou não? (pag.106)</p> <p>50- Onde é que vem aí a burrice? Nunca te passa pela cabeça "hum, pois, estudei pouco". (pag.106)</p> <p>51- Achas que os outros pensam mais facilmente que tu és burra ou que não estudas? (pag.106)</p> <p>52- Que tu não estudas. E tu própria, de ti, pensas mais facilmente o quê? Que não estudas ou que és burra? (pag.106)</p> <p>53- Então, afinal, o não estudar é o que vem mais à cabeça, e não, ser burra. (pag.106)</p>
Escuta activa e empática	<p>1- Mm, foi adiado para amanhã. (pag.83)</p> <p>2- Podes estar a ler mil vezes que não consegues saber?(pag.84)</p> <p>3- É não saberes estudar?(pag.84)</p> <p>4- Das horas?(pag.84)</p> <p>5- E como tu vês que o tempo não dá, comesas a meter mais matéria em menos tempo. (pag.85)</p> <p>6- Não gostas de te sentir pressionada. Isso, eu percebo perfeitamente, ninguém gosta de</p>

	<p>se sentir pressionado, é compreensível que tu não gostes de te sentir pressionada e pensas que tu, sozinha, conseguias estudar, sem a pressão? (pag.85)</p> <p>7- Portanto, achas que esta pressão que eles estão a fazer é um bocadinho para tu não perderes hábitos de estudo, porque têm medo como vais repetir tu deixes de estudar, é isso? Já lhes explicaste o teu ponto de vista? (pag. 88)</p> <p>8- Achas que és capaz, mas no próximo ano? (pag.90)</p> <p>9- Tu, diz lá, tu, por exemplo, vens ter comigo porque os teus pais te disseram para vir, não é? (pag.96)</p> <p>10- Ah, sim, isso no início sim. Mas, agora, vens por obrigação? (pag.96)</p> <p>11- E, de alguma forma, achas que o facto de te teres inclinado mais para um lado, por ti só, faz com que sintas a pressão dos teus pais mais injusta, porque achas que tu sozinha farias o mesmo? (pag.103)</p> <p>12- E já lhes disseste? (pag.103)</p> <p>13- Não te dão ouvidos? (pag.103)</p> <p>14- E achas injusto? (pag.103)</p> <p>15- que eles desconfiam sempre que tu te desleixas? (pag.103)</p> <p>16- Não ter Verão e não ir aos festivais é muito mau, não é? (pag.105)</p> <p>17- Por causa disso do orgulho.(pag.105)</p>
Colaboração	<p>1-E então fizeste aquelas coisas que a gente tinha combinado?(pag.83)</p> <p>2- Então, mas quem é que decide que aquele espaço, tu dás um espaço, não é? Dás um espaço para estudar aqueles capítulos, quem é que decide que o espaço que tu deste, não sei, um quarto de hora, é suficiente para aquele número de páginas? (pag.84/5)</p> <p>3- Então olha, se calhar na próxima vez podemos começar a tratar disso. (...)</p> <p>Uma disciplina que tu queiras, até pode ser uma que vás ter teste depois. (pag.92)</p> <p>4- Só para tu me explicares "Ah, eu faço assim, eu faço assado".(pag.92)</p> <p>5- Não imaginas, por exemplo, zonas de Portugal, Serra da Estrela, o Algarve, não comesças a pensar "pois, é por isso é que na serra neva e no Algarve não" Deve ser influência de quê? Da altitude? Não tentas pensar nisso? Às vezes é uma maneira de se fixar a matéria. (pag.93)</p> <p>6- Portanto, tu agora, achas que mesmo assim te ajudava fazer um plano de estudo mais de acordo com a tua maneira de estudar, que fosse mais fácil de cumprir. Porque tu estás a ter dificuldade em cumprir o quê? (pag.95)</p>

7- Ajudo-te?(pag.96)

8- Diz lá, conta lá qualquer coisa, que eu quero-te ouvir. Tu falas muito pouquinho. (pag.101)

9- (risos) olha, e achas que estes encontros, nossos, entre nós as duas, ajudaram-te alguma coisa ou não? (pag.101)

10- A quê, diz lá. Mais concretamente a quê? (pag.101)

11- Então, vamos tratar disso. Se calhar, quando puseres mais peso no prato da S que sabe decidir, pode ser que eles comecem a perceber que tu já fazes por ti. Achas possível? (pag.103)

12- Está bom. Olha, então, para a próxima vez podes trazer o tal horário e a gente vê aqui um plano. (pag.107)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM S

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
HISTÓRIA PESSOAL	Dados pessoais	<p>1-tenho quinze (anos).(pag.61)</p> <p>2-Sim (estou no 10º ano) (pág.61)</p> <p>3-Estou em ciências sócio-económicas, em economia. Vou mudar para humanidades. (pag.62)</p> <p>4-(Pai)é engenheiro. A minha mãe é professora (de português) (pag.69)</p>
	Percurso	<p>1- Antes desta escola morava no Porto; (...) fui para lá com oito anos e voltei com doze. (pag.61)</p> <p>2- Vim para esta escola no sétimo ano (...) a maior parte não é da mesma turma do ano passado. (pag.61)</p> <p>3- Integrei-me bem porque tinha a minha prima,(...) nas férias ela apresentou-me a amigas. (pag.61)</p> <p>4- Eu, quando estava em economia, queria ir para gestão, (...) jornalismo, mas ainda não sei muito bem... (pag.62)</p> <p>5-Leio, porque (...) que não lêem (pag.73)</p> <p>6- Gosto de ler agora, (...) bocado de ler. (pag.73)</p> <p>7- A minha mãe também me dá sugestões, só que normalmente sou eu que escolho. (pag.74)</p> <p>8- Agora gosto de ler (...) verídicos de pessoas. (pag.74)</p> <p>9- Sim, sim, (leio em português) (...) estrangeiros, normalmente. (pag.74)</p> <p>10- Leio, (autores portugueses) mas leio mais estrangeiros.(pag.74)</p> <p>11- tenho muitas amigas que foram para a escola de S. João. Vão, vão para o ano(pag.77)</p> <p>12- Não sinto que estraguei, (a imagem) mas acho que posso fazer melhor noutra escola. (pag.77)</p> <p>13- Acho que é muito melhor um ano perdido do que três, chegar ao décimo segundo e achar que não é aquilo que eu quero.(pag.78)</p> <p>14- Sim, mas iria chegar (...)agora está a ter notas muito melhores do que antes.(pag.78)</p> <p>15- Sim, eu acho que fez-me bem.</p>

	Dificuldades	<p>(...)o que me espera. (pag.78)</p> <p>16- Exacto, porque eu esforçava-me e não conseguia, por isso acho, acho que agora estou muito mais aliviada. (pag.79)</p> <p>17- Tinha um explicador de matemática. (...) agora estou muito mais aliviada. (pag.79)</p> <p>1-Desde o sétimo até ao nono tinha notas boas. No nono cheguei e comecei a desinteressar-me um pouco. (...) Comecei-me foi a assustar um bocado quando cheguei ao décimo ano e as negativas começaram a aparecer ... (pag.62)</p> <p>2- comecei a ver, bem se eu não consigo... e também não estava a gostar da área, por isso é que estava a ter piores notas. (pag.62)</p> <p>3- Já anulei este ano: matemática e economia. (pag.62)</p> <p>4- É uma diferença muito grande (matemática do 9º para o 10º) e então quis mudar... fui para essa área por causa disso... (pag.63)</p> <p>5- Não gosto de matemática nem gostei muito de economia, (...) são as mais importantes. (pag.63)</p> <p>6- Em economia, as negativas que estava a ter (...) é que eu estou a querer mudar. (pag.63)</p> <p>7- Nós aprendemos muita coisa que, eu acho que não nos vai ser útil. (...) não vamos precisar de nada daquilo. (pag.64)</p> <p>8- Eles (os professores) não gostam muito de mim, mas... (pag.76)</p> <p>9- Porque eu sou muito faladora. (pag.77)</p> <p>10- não gosto muito desta escola, os professores já têm uma imagem também... acho que é um bocadinho de tudo. (pag.77)</p> <p>11- Em tudo. Às notas serem diferentes; (...) Eu sei que a tendência é aumentar o grau de exigência...(pag.78)</p> <p>12- Do 9º para o 10º é um salto que eu acho que é muito grande. (...) não tem nada a ver com o que nós damos no 9º... (pag.79)</p> <p>13- Sim, sim, sim! (foram demasiadas mudanças) (pag.79)</p>
--	--------------	---

	Relação com pais	<p>1- Sim, apoiam; nas saídas não tanto, mas isso acho é porque há... têm medo que haja muito mau ambiente... (pag.61)</p> <p>2- por causa das notas; (...) não confiam nos sítios onde eu vou. (pag.62)</p> <p>3- Os maiores conflitos são com o meu pai acerca das notas, a minha mãe não é tanto.(pag.69)</p> <p>4- (o pai) quer melhor aproveitamento e eu acho que não tem consciência de certas coisas... (pag.69)</p> <p>5- O meu pai. (...) ele exige imenso de mim a matemática. (pag.69)</p> <p>6- só que a minha mãe, (...) os professores são diferentes e é isso. (pag.69)</p> <p>7- Apoia, apoia. Se eu não estou a gostar. Os meus pais querem que eu faça uma coisa que goste e se eu estou assim tão desmotivada, os meus pais querem que eu me motive. (pag.70)</p>
	Influências	<p>1- Foi um bocado também por causa dos meus pais diziam que se eu fosse para humanidades não ia ter tanta saída... (pag.62)</p> <p>2- porque em economia há uma maior abrangência e (...) foi por isso que tive um grande choque. (pag.3)</p> <p>3- Até foi o meu pai que me influenciou mais na área de economia, que ele queria que eu fosse para economia. (pag.69)</p>
	Futuro	<p>1- (Jornalismo)É uma hipótese que ponho. (pag.63)</p> <p>2- Não faço a mínima ideia do que é humanidades. (pag.64)</p> <p>3- É, (vou ter) história, geografia, que é o que eu tenho este ano... e uma outra língua, sem ser o inglês, uma terceira. Que é o alemão. (pag. 64)</p> <p>4-eu agora não penso nessa área, (gestão), acho que não. (...) não é só a minha opinião, é dos meus</p>

		<p>colegas. (pag.64)</p> <p>5- Gostava de gestão hoteleira. (...) ter um hotel e isso (pag.20)</p> <p>6- Imaginava!(ter um hotel) Agora não imagino.(pag.78)</p> <p>7- Não, não, não, não(não era só gestão hoteleira). Preferia o hotel, mas a pensar na gestão é o que vier...(pag.78)</p> <p>8- Achei engraçado, (...) Ter um hotel nosso pronto.(pag.78/9)</p> <p>9- Oh, era gerir, não era trabalhar. (...) Sim (gerir os gastos e os investimentos) (pag.81)</p> <p>10-Sim, Marketing.(do hotel, gostava) (pag.81)</p> <p>11- Também se pode ir pelas humanidades.(pag.81)</p> <p>12-Ponho (a hipótese do marketing)(pag.81)</p>
--	--	--

SITUAÇÃO PERANTE PROBLEMA	FASE MODELO TRANSTEÓRICO (SCS)	<p>1- Como eu já estou a perder um ano e como vou ter que fazer outra vez, então às vezes penso o que é que eu venho fazer para aqui? É vir só para vir. (pag. 71)</p> <p>2- Sim, mas, sim eu penso nisso e é por isso que tento esforçar-me a tirar boas notas, mas... tirar um dezasseis, se calhar agora contento-me com um treze ou assim porque sei que para o ano vou fazer melhoria e eu acho que é isso que os meus pais não concordam. (pag. 71)</p> <p>3- Sim, só que eu agora ... pronto é aquilo, vou ter que repetir para o ano, não vou estar a esforçar-me agora. Se calhar não devia pensar assim, mas... (pag. 71)</p> <p>4-Sim, mas agora também a meio do ano, ainda por cima agora só temos mais um período, (...)não é para o ano que vem que vão mudar essa ideia...(pag.71/2)</p> <p>5- (plano) É melhorar as notas, ainda por cima porque é a recta final: Português, inglês, filosofia, geografia. (pag. 74)</p> <p>6- Sim... Acho que depende... Para o ano vou saber melhor... Já vou com alguma coisa. (do que estudei este ano) (pag. 76)</p> <p>7- Sim, eu acho que antes de anular sentia-me mais revoltada. Agora... senti-me mais triste. (...) sinto-me muito melhor, muito mais aliviada. (pag.79)</p>
---------------------------	--------------------------------	---

	<p>PERCEPÇÃO DE UTILIDADE FUTURA</p>	<p>1- Economia também não vou precisar; matemática, posso ir ter matemática aplicada às ciências sociais e humanas. (pag.63)</p> <p>2- Só que, acho que vou conseguir fazer melhor (as disciplinas de humanidades) do que estas. (matemática e economia) (pag.64)</p>
	<p>PERCEPÇÃO DE COMPET. PARA A APRENDIZAGEM (PCL)</p>	<p>1- Se calhar é uma disciplina que me custa menos estudar, que é... eu sempre gostei de português (...) Agora matemática custava-me mesmo e isso, fazia com mau agrado. (pag.65)</p> <p>2- Eu a economia, tive no primeiro teste negativa, mas depois melhorei, tive positiva e até nem me custava muito estudar (...) até tive explicação todos os dias e cheguei aos testes e não conseguia fazer praticamente nada. (pag.67)</p> <p>3-Enervava-me um bocado, porque os testes eram muito grandes e a professora dificultavas, o grau de exigência dos testes era muito grande. Eu acho que se tivesse feito com outra professora, se calhar não me tinha desmotivado tanto na matemática. (pag.67)</p> <p>4- Até porque as notas todas nos testes, e ainda agora, que já não faço, eram praticamente tudo negativas. (...) também temos outras disciplinas para além da matemática. (pag.67)</p> <p>5- eu não estudo mais português. Tenho maior facilidade a português, (pag.69)</p>
	<p>AUTO-REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM</p>	<p>1-Depende dos trabalhos também. Se é um trabalho importante, sinto-me um bocado culpada, mas se é um trabalho de área que eu esqueci-me de fazer, digo, não faço, faço para a próxima. (pag.65)</p> <p>2- Eu acho que é mais pela imagem, defender a imagem junto aos professores, sim.(quando não</p>

		<p>faz TPC) (pag.65)</p> <p>3- Em relação a mim própria, fico um bocado ah, se calhar devia ter feito, em vez de ter feito... de me divertir e isso, mas a minha maior preocupação é o que os professores possam achar, porque fica sempre uma ideia de que... não trabalho (pag.65)</p> <p>4-...fico um bocado aflita, porque não sei. (a resposta)(pag.66)</p> <p>5- Se eu souber, se tiver a certeza, respondo. (pag.66)</p> <p>6- Não gosto de responder. (...) Porque tenho medo de errar, acho que é isso. (pag.66)</p> <p>7- Isso digo, respondo. (qdo sei) Sim, sim respondo. Agora, quando me perguntam, se dirigem directamente a mim e quando não sei... (pag.66)</p> <p>8- Acho que é com o professor, que fica com uma ideia, (...) Acho que é mais porque o professor possa pensar. (pag.67)</p> <p>9- Em relação ao que eles (colegas) acham, podem achar? (...) também fica sempre aquela ideia, não faz nada, não sei quê.(pag.68)</p> <p>10- Sim, eu acho que é importante as pessoas tirarem boas notas. Não vamos tirar más notas, por causa do que os nossos colegas possam pensar, nada disso. Só que pronto, há sempre aquela coisa de não ser demais. (pag.68)</p> <p>11- Não, não pedem demasiado de mim. (os pais)Eu é que, se calhar, não dou o que devia dar. Pedem-me para ter boas notas, que é a minha função.(pag.69)</p> <p>12- Eu tenho consciência disso; que; às vezes, sou um bocado desleixada e penso noutras coisas, mas penso que é normal na minha idade. (pag.69)</p> <p>13- Estudo porque o professor vai perguntar e não estudo para saber mais. Eu acho que é raro as pessoas pensarem assim, estudar mais porque queres. (pag.72)</p> <p>14- ... nós acabamos por gostar um bocado (de estudar) só que, acho que é mais pelas notas. (pag.73)</p> <p>15- Sim, tento saber ao máximo das coisas por causa do professor. (...)Porque nós temos aquele estudo para o teste, não foi para nós sabermos.(pag.73)</p> <p>16-Eu gosto de filosofia. (pag.74)</p>
--	--	--

	<p>PERCEPÇÃO DE CONTROLO PESSOAL</p>	<p>não me custa estudar filosofia. (pag.74)</p> <p>17-Sim, se calhar a filosofia era capaz de ler isso.(livros sugeridos) (pag.75)</p> <p>18- Normalmente é tudo obrigatório.(pag.75)</p> <p>19- Sim. Tivemos que ler agora um de Platão que é a apologia de Sócrates e eu li.(pag.75)</p> <p>1- Sim, às vezes um bocado (ir à escola por obrigação); (pag.71)</p> <p>2- ...eu acho que é mais difícil pensar assim (estudar para saber). Nós pensamos sempre nos professores e nas notas, na média. (pag.72)</p> <p>3-Não era capaz de estudar nas férias. (pag.75)</p> <p>4 -Eu acho que é do trabalho. Nos outros períodos, (...) fico com mais tempo para estudar essas disciplinas. (pag.75)</p>
--	--	--

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA FINAL COM S

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO
SITUAÇÃO PERANTE PROBLEMA	FASE MODELO TRANSTEÓRICO (SCS)	<p>1- Continuo a achar o que achava. (pag.89)</p> <p>2- Não sei, tem horas, como disse (pag.101)</p> <p>3- A me concentrar, a saber melhor o que é que eu quero.(pag.102)</p> <p>4- Não, mas ajudou-me. Pronto, fui eu que decidi, mas ajudou-me. (pag.102) -</p> <p>5- Sim, para o próximo ano e este ano, ajudar-me a saber eu própria que tenho que estudar.(pag.102)</p> <p>6- Ah, depende, depende dos dias. Há dias que estou mais desleixada e outros que estou mais... mais responsável...acho que é isso. (pag.103)</p>
SITUAÇÃO PERANTE PROBLEMA	PERCEPÇÃO DE UTILIDADE FUTURA	<p>1- Não, mas para o próximo ano vou começar tudo de novo. (pag.91)</p> <p>2- Vale, mas não vale tanto. É como estar a estudar tanto como estão as minhas amigas, que este ano é mesmo decisivo para elas enquanto para mim, eu e os meus pais sabemos que não é, eu vou repetir outra vez. (pag.91)</p> <p>3- eu tenho que estudar como elas estudam, quando elas, este ano, (...) mas também pode ser uma coisa que não me venha a dar para o futuro. (pag.91)</p> <p>4- É que as minhas amigas já não podem ter melhores, (...) Enquanto para mim não, este ano não serviu de nada. (pag.91)</p>

		5- Sim (penso continuar a estudar depois do 12º) (pag.97)
SITUAÇÃO PERANTE PROBLEMA	PERCEPÇÃO DE COMPET. PARA A APRENDIZAGEM (PCL)	<p>1- Mais ou menos. Não me consigo concentrar.(pag.83)</p> <p>2- Sim, sim, escrevi os resumos e isso, só que agora saber tudo é complicado. (pag.83)</p> <p>3- Não, eu desta vez nem estava com o telemóvel (...) custa-me imenso voltar a estudar.(pag.83)</p> <p>4- Sim, mais dias antes do teste consigo, só que agora, por exemplo, no dia anterior é muito difícil, fico nervosa... (pag.83)</p> <p>5- Não. Se não sei, se começo a ver que não sei as coisas, fico nervosa. (pag. 84)</p> <p>6- Que não estou preparada. Posso estar a ler mil vezes que não consigo saber (pag 84)</p> <p>7- Consigo, mas mil vezes, não há tempo para tudo. (pag 84)</p> <p>8- Não saber estudar.(pag. 84)</p> <p>9- Eu estudo em função das horas. A esta hora tenho que estudar estas páginas, marco lá, só que depois não sei, tenho que voltar atrás. (pag.84)</p> <p>10- E eu começo a ver que o tempo não dá... (pag.85)</p> <p>11- Mas os outros conseguem... (pag.85)</p> <p>12- Eu não gosto desta matéria clima e isso. (pag. 86)</p> <p>13- Não, fico mais nervosa não consigo estudar. (pag. 87)</p> <p>14- Não. Por isso é que me é difícil adquirir (método)de um dia para o outro.(pag. 92)</p> <p>15- Se eu não estudar e não adquirir métodos de estudo, para o ano vai ser ainda</p>

		<p>mais difícil. (pag.93)</p> <p>16- Pois, quando percebo gosto, não é? (pag.94)</p> <p>17- É decodificar as coisas que eles explicam lá. Depois saber por palavras nossas é difícil. Como nós decoramos pelas do livro, depois se nos esquecemos de uma palavra já não sabemos.(pag.94)</p> <p>18- Se eu não sei, se eu não estou a perceber o conjunto da frase depois não consigo formular uma opinião minha. (pag.94)</p> <p>19-Sim. Agora não, mas uma vez que tenho testes só estudo as disciplinas que tenho testes.(pag.95)</p> <p>20- Sim (sinto-me capaz de terminar o 12º)(pag.97)</p> <p>21- Acredito (nas minhas capacidades) (pag.97)</p> <p>22- Se eu perceber não preciso de decorar. (pag.98)</p> <p>23- Oh, quando estou muito aflita decoro, mas depois quando tenho tempo vou perguntar. (pag.99)</p> <p>24- Não, é mais umas matérias que outras. Geografia, para mim, este ano é muito difícil.(pag 99)</p> <p>25- Gosto, mas é difícil saber... Enquanto as outras eu consigo estudar, esta chego sempre ao dia antes do teste e não sei nada. Tenho sempre essa sensação; posso estar uns dias antes a estudar. (pag.99)</p> <p>26- Não, mas não tenho grandes notas: dozes. (pag. 100)</p> <p>27- Filosofia. Português Inglês (tem melhores notas com pouco ou nenhum estudo) (pag.100)</p> <p>28- (pensava) Que sou burra.(pag.24)</p> <p>29- Eu sei que não sou burra. (pag.106)</p>
--	--	---

<p>SITUAÇÃO PERANTE PROBLEMA</p>	<p>AUTO-REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM</p>	<p>1- Mantinha-se. O ano passado não me disseram isso das férias e eu tive, eu estudei.(pag.88)</p> <p>2- Não sei, eu acho que os meus pais acham que só porque eu vou repetir o próximo ano não vou estudar agora. (pag.88)</p> <p>3- Melhorar as minhas notas senão não vou aos festivais, nem de férias com os meus amigos, nem nada.(pag.88)</p> <p>4- É porque eu já não estou em ensino obrigatório, estou porque quero. (pag.89).</p> <p>5- Acho que também..., é o meu próprio orgulho também, não é? Portanto...(pag.90)</p> <p>6- Pela imagem de mim e saber que no próximo ano tenho que fazer.(pag.90)</p> <p>7- Mais ou menos, porque tenho que fazer. Sim por obrigação mas também porque quero.(pag.96)</p> <p>8-Consigo.(auto-responsabilizar-me) (pag. 102)</p> <p>9- Consciência. É porque eu, se estou a tirar más notas ou assim fico muito em baixo, não sei explicar.(pag. 104)</p> <p>10- Minha mesmo. (consciência) (pag.104)</p> <p>11- Sim. Para mim é muito mau não ter Verão.(pag. 105)</p> <p>12- Estudava, por causa disso, do orgulho.(pag.105)</p> <p>13- Da consciência pesada. (pag.105)</p> <p>14- Estudava. É assim, porque eu, numa altura que estive pior, tirava más notas e não sei quê, e fiquei com a consciência muito pesada, não me dava... aí não me dava mesmo vontade, nem de sair, nem de fazer isto, nem de fazer aquilo.(pag. 105)</p> <p>15-Por mim, por mim.. eu</p>
----------------------------------	---	---

		<p>própria.(pag.106)</p> <p>16- Que não tenho boas notas como as outras... vergonha da pauta. (pag. 106)</p>
SITUAÇÃO PERANTE PROBLEMA	PERCEPÇÃO DE CONTROLO PESSOAL	<p>1-Isso, eu sei o que sou. (pag.90)</p> <p>2- Faço um bocado.(por obrigação)(pag.93)</p> <p>3- Irei sempre.(por obrigação) (pag.96)</p> <p>4- Um bocado, não é? Porque quero acabar o 12º ano.(pag.96)</p> <p>5- Sim. Também é muito diferente a professora, esta professora exige imenso. (pag.100)</p>
	REÇÃO COM PAIS	<p>1- Depois também pressionam-me imenso "Se não tiveres boas notas não há Verão"(pag.)</p> <p>2-Não. Ah, não me dão ouvidos.(pag.103)</p> <p>3- Eles nunca iriam pensar isso.(pag.105)</p> <p>4- Porque não, eles não me iam dizer "não faz mal S, podes não estudar que tens Verão na mesma."(pag.105)</p>

ANÁLISE COMPARATIVA

sub-categoria	1ª Entrevista	Última Entrevista
FASE MODELO TRANSTEÓRICO (SCS)	<p>1- Como eu já estou a perder um ano e como vou ter que fazer outra vez, então às vezes penso o que é que eu venho fazer para aqui? É vir só para vir. (pag. 71)</p> <p>2- Sim, mas, sim eu penso nisso e é por isso que tento esforçar-me a tirar boas notas, mas... tirar um dezasseis, se calhar agora contento-me com um treze ou assim porque sei que para o ano vou fazer melhoria e eu acho que é isso que os meus pais não concordam. (pag.71)</p> <p>3- Sim, só que eu agora ... pronto é aquilo, vou ter que repetir para o ano, não vou estar a esforçar-me agora. Se calhar não devia pensar assim, mas... (pag. 71)</p> <p>4-Sim, mas agora também a meio do ano, ainda por cima agora só temos mais um período, (...)não é para o ano que vem que vão mudar essa ideia...(pag.71/2)</p> <p>5- (plano) É melhorar as notas, ainda por cima porque é a recta final: Português, inglês, filosofia, geografia. (pag. 74)</p> <p>6- Sim... Acho que depende... Para o ano vou saber melhor... Já vou com alguma coisa. (do que estudei este ano) (pag. 76)</p> <p>7- Sim, eu acho que antes de anular sentia-me mais revoltada. Agora... senti-me mais triste. (...) sinto-me muito melhor, muito mais aliviada. (pag.79)</p>	<p>1- Continuo a achar o que achava. (pag.89)</p> <p>2- Não sei, tem horas, como disse (pag.101)</p> <p>3- A me concentrar, a saber melhor o que é que eu quero.(pag.102)</p> <p>4- Não, mas ajudou-me. Pronto, fui eu que decidi, mas ajudou-me.(pag.102)</p> <p>5- Sim, para o próximo ano e este ano, ajudar-me a saber eu própria que tenho que estudar.(pag.102)</p> <p>6- Ah, depende, depende dos dias. Há dias que estou mais desleixada e outros que estou mais... mais responsável...acho que é isso. (pag.103)</p>
PERCEPÇÃO DE UTILIDADE FUTURA	<p>1- Economia também não vou precisar; matemática, posso ir ter matemática aplicada às ciências sociais e humanas. (pag. 63)</p> <p>2- Só que, acho que vou conseguir fazer melhor(as disciplinas De humanidades) do que estas. (matemática e economia) (pag.64)</p>	<p>1- Não, mas para o próximo ano vou começar tudo de novo. (pag.91)</p> <p>2- Vale, mas não vale tanto. É como estar a estudar tanto como estão as minhas amigas, que este ano é mesmo decisivo para elas enquanto para mim, eu e os meus pais sabemos que não é, eu vou repetir outra vez. (pag.91)</p> <p>3- eu tenho que estudar</p>

		<p>como elas estudam, quando elas, este ano, (...) mas também pode ser uma coisa que não me venha a dar para o futuro. (pag.91)</p> <p>4- É que as minhas amigas já não podem ter melhoras, (...) Enquanto para mim não, este ano não serviu de nada. (pag.91)</p> <p>5- Sim (penso continuar a estudar depois do 12º) (pag. 97)</p>
PERCEPÇÃO DE COMPET. PARA A APRENDIZAGEM (PCL)	<p>1- Se calhar é uma disciplina que me custa menos estudar, que é... eu sempre gostei de português (...) Agora matemática custava-me mesmo e isso, fazia com mau agrado. (pag.65)</p> <p>2- Eu a economia, tive no primeiro teste negativa, mas depois melhorei, tive positiva e até nem me custava muito estudar (...) até tive explicação todos os dias e cheguei aos testes e não conseguia fazer praticamente nada. (pag.67)</p> <p>3-Enervava-me um bocado, porque os testes eram muito grandes e a professora dificultavas, o grau de exigência dos testes era muito grande. Eu acho que se tivesse feito com outra professora, se calhar não me tinha desmotivado tanto na matemática. (pag.67)</p> <p>4- Até porque as notas todas nos testes, e ainda agora, que já não faço, eram praticamente tudo negativas. (...) também temos outras disciplinas para além da matemática. (pag.67)</p> <p>5- eu não estudo mais português. Tenho maior facilidade a português, (pag.69)</p>	<p>1- Mais ou menos. Não me consigo concentrar.(pag.83)</p> <p>2- Sim, sim, escrevi os resumos e isso, só que agora saber tudo é complicado. (pag.83)</p> <p>3- Não, eu desta vez nem estava com o telemóvel (...) custa-me imenso voltar a estudar.(pag.83)</p> <p>4- Sim, mais dias antes do teste consigo, só que agora, por exemplo, no dia anterior é muito difícil, fico nervosa... (pag.83)</p> <p>5- Não. Se não sei, se começo a ver que não sei as coisas, fico nervosa. (pag. 84)</p> <p>6- Que não estou preparada. Posso estar a ler mil vezes que não consigo saber (pag 84)</p> <p>7- Consigo, mas mil vezes, não há tempo para tudo. (pag 84)</p> <p>8- Não saber estudar.(pag. 84)</p> <p>9- Eu estudo em função das horas. A esta hora tenho que estudar estas páginas, marco lá, só que depois não sei, tenho que voltar atrás. (pag.84)</p> <p>10- E eu começo a ver que o tempo não dá... (pag.85)</p> <p>11- Mas os outros conseguem... (pag.85)</p> <p>12- Eu não gosto desta matéria clima e isso. (pag. 86)</p> <p>13- Não, fico mais nervosa</p>

não consigo estudar.m(pag. 87)

14- Não. Por isso é que me é difícil adquirir (método)de um dia para o outro.(pag. 92)

15- Se eu não estudar e não adquirir métodos de estudo, para o ano vai ser ainda mais difícil. (pag.93)

16- Pois, quando percebo gosto, não é? (pag.94)

17- É descodificar as coisas que eles explicam lá. Depois saber por palavras nossas é difícil. Como nós decoramos pelas do livro, depois se nos esquecemos de uma palavra já não sabemos.(pag.94)

18- Se eu não sei, se eu não estou a perceber o conjunto da frase depois não consigo formular uma opinião minha. (pag.94)

19-Sim. Agora não, mas uma vez que tenho testes só estudo as disciplinas que tenho testes.(pag.95)

20- Sim (sinto-me capaz de terminar o 12º)(pag.97)

21- Acredito (nas minhas capacidades) (pag.97)

22- Se eu perceber não preciso de decorar. (pag.98)

23- Oh, quando estou muito aflita decoro, mas depois quando tenho tempo vou perguntar. (pag.99)

24- Não, é mais umas matérias que outras. Geografia, para mim, este ano é muito difícil.(pag 99)

25- Gosto, mas é difícil saber... Enquanto as outras eu consigo estudar, esta chego sempre ao dia antes do teste e não sei nada. Tenho sempre essa sensação; posso estar uns dias antes a estudar. (pag.99)

26- Não, mas não tenho grandes notas: dozes. (pag. 100)

27- Filosofia. Português Inglês

		<p>(tem melhores notas com pouco ou nenhum estudo) (pag.100)</p> <p>28- (pensava) Que sou burra.(pag.106)</p> <p>29- Eu sei que não sou burra. (pag.106)</p>
AUTO-REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	<p>1-Depende dos trabalhos também. Se é um trabalho importante, sinto-me um bocado culpada, mas se é um trabalho de área que eu esqueci-me de fazer, digo, não faço, faço para a próxima. (pag.65)</p> <p>2- Eu acho que é mais pela imagem, defender a imagem junto aos professores, sim. (quando não faz TPC) (pag.65)</p> <p>3- Em relação a mim própria, fico um bocado ah, se calhar devia ter feito, em vez de ter feito... de me divertir e isso, mas a minha maior preocupação é o que os professores possam achar, porque fica sempre uma ideia de que... não trabalho (pag. 65)</p> <p>4- Não gosto de responder. (...)</p> <p>Porque tenho medo de errar, acho que é isso. (pag.66)</p> <p>5- Isso digo, respondo. (qdo sei) Sim, sim respondo. Agora, quando me perguntam, se dirigem directamente a mim e quando não sei... (pag.66)</p> <p>6- Estudo porque o professor vai perguntar e não estudo para saber mais. Eu acho que é raro as pessoas pensarem assim, estudar mais porque queres. (pag.72)</p> <p>7 ... nós acabamos por gostar um bocado (de estudar) só que, acho que é mais pelas notas. (pag.73)</p> <p>8- Sim, tento saber ao máximo das coisas por causa do professor. (...)Porque nós temos aquele estudo para o teste, não foi para nós sabermos.(pag.73)</p> <p>9-Eu gosto de filosofia. (pag.74) não me custa estudar filosofia. (pag.74)</p> <p>10-Não era capaz de estudar nas férias. (pag.75)</p> <p>11-Sim, se calhar a filosofia era capaz de ler isso.(livros su8geridos)(pag.75)</p> <p>12- Normalmente é tudo obrigatório.(pag.75)</p>	<p>1- Mantinha-se. O ano passado não me disseram isso das férias e eu tive, eu estudei.(pag.88)</p> <p>2- Não sei, eu acho que os meus pais acham que só porque eu vou repetir o próximo ano não vou estudar agora. (pag. 88)</p> <p>3- Melhorar as minhas notas senão não vou aos festivais, nem de férias com os meus amigos, nem nada.(pag.88)</p> <p>4- É porque eu já não estou em ensino obrigatório, estou porque quero. (pag.89).</p> <p>5- Acho que também..., é o meu próprio orgulho também, não é? Portanto... (pag.90)</p> <p>6- Pela imagem de mim e saber que no próximo ano tenho que fazer.(pag.90)</p> <p>7- Mais ou menos, porque tenho que fazer. Sim por obrigação mas também porque quero.(pag.96)</p> <p>8-Consigo.(auto-responsabilizar-me) (pag. 103)</p> <p>9- Consciência. É porque eu, se estou a tirar más notas ou assim fico muito em baixo, não sei explicar.(pag. 104)</p> <p>10- Minha mesmo. (consciência) (pag.104)</p> <p>11- Sim. Para mim é muito mau não ter Verão.(pag. 105)</p> <p>12 Estudava, por causa disso, do orgulho.(pag.105)</p> <p>13- Da consciência pesada. (pag.105)</p> <p>14- Estudava. É assim, porque eu, numa altura que estive pior, tirava más notas e não sei quê, e fiquei com a consciência muito pesada,</p>

	<p>13- Sim. Tivemos que ler agora um de Platão que é a apologia de Sócrates e eu li.(pag.75)</p>	<p>não me dava... aí não me dava mesmo vontade, nem de sair, nem de fazer isto, nem de fazer aquilo.(pag. 105)</p> <p>15-Por mim, por mim.. eu própria.(pag.106)</p> <p>16- Que não tenho boas notas como as outras... vergonha da pauta. (pag. 106)</p>
<p>PERCEPÇÃO DE CONTROLO PESSOAL</p>	<p>1-...fico um bocado aflita, porque não sei. (a resposta) (pag.66)</p> <p>2- Se eu souber, se tiver a certeza, respondo. (pag.66)</p> <p>3- Acho que é com o professor, que fica com uma ideia, (...) Acho que é mais porque o professor possa pensar. (pag.67)</p> <p>4- Em relação ao que eles (colegas) acham, podem achar? (...) também fica sempre aquela ideia, não faz nada, não sei quê. (pag.68)</p> <p>5- Sim, eu acho que é importante as pessoas tirarem boas notas. Não vamos tirar más notas, por causa do que os nossos colegas possam pensar, nada disso. Só que pronto, há sempre aquela coisa de não ser demais. (pag.68)</p> <p>6- Não, não pedem demasiado de mim. (os pais)Eu é que, se calhar, não dou o que devia dar. Pedem-me para ter boas notas, que é a minha função.(pag.69)</p> <p>7- Eu tenho consciência disso; que; às vezes, sou um bocado desleixada e penso noutras coisas, mas penso que é normal na minha idade. (pag.69)</p> <p>8- Sim, às vezes um bocado (ir à escola por obrigação); (pag.71)</p> <p>9- ...eu acho que é mais difícil pensar assim (estudar para saber). Nós pensamos sempre nos professores e nas notas, na média. (pag.72)</p> <p>10 -Eu acho que é do trabalho. Nos outros períodos, (...) fico com mais tempo para estudar essas disciplinas. (pag.75)</p>	<p>1-Iso, eu sei o que sou. (pag.90)</p> <p>2- Faço um bocado.(por obrigação)(pag.93)</p> <p>3- Irei sempre.(por obrigação) (pag.96)</p> <p>4- Um bocado, não é? Porque quero acabar o 12º ano.(pag.97)</p> <p>5- Sim. Também é muito diferente a professora, esta professora exige imenso. (pag.99)</p>
<p>RELAÇÃO COM PAIS</p>	<p>1- Sim, apoiam; nas saídas não tanto, mas isso acho é porque há... têm medo que haja muito</p>	<p>1- Depois também pressionam-me imenso "Se</p>

	<p>mau ambiente... (pag.61)</p> <p>2- por causa das notas; (...) não confiam nos sítios onde eu vou. (pag.62)</p> <p>3- Os maiores conflitos são com o meu pai acerca das notas, a minha mãe não é tanto.(pag.69)</p> <p>4- (o pai) quer melhor aproveitamento e eu acho que não tem consciência de certas coisas... (pag.69)</p> <p>5- O meu pai. (...) ele exige imenso de mim a matemática. (pag.69)</p> <p>6- só que a minha mãe, (...) os professores são diferentes e é isso. (pag.69)</p> <p>7- Apoia, apoia. Se eu não estou a gostar. Os meus pais querem que eu faça uma coisa que goste e se eu estou assim tão desmotivada, os meus pais querem que eu me motive.</p>	<p>não tiveres boas notas não há Verão”(pag.87)</p> <p>2-Não. Ah, não me dão ouvidos.(pag.103)</p> <p>3- Eles nunca iriam pensar isso.(pag.105)</p> <p>4- Porque não, eles não me iam dizer “não faz mal S, podes não estudar que tens Verão na mesma.”(pag.105)</p>
--	---	--