



Instituto Universitário

**Motivação para a Língua Portuguesa: a sua relação com o género,
ano de escolaridade, repetência, clima de sala de aula, Auto-
conceito e Auto-estima em alunos do ensino secundário**

Magda Margarida Jorge Rosa N.º 19313

Orientadora de Dissertação:

DOUTORA VERA MONTEIRO

Coordenadora de Seminário de Dissertação:

DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

Tese submetida como requerimento parcial para obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA - Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

É com grande satisfação que expresso aqui o meu profundo agradecimento a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, quer agradecer à minha mãe pelo apoio incondicional, pelo incentivo, pela paciência e por não me deixar de desistir. Por ser o meu alicerce em cada passo ao longo do meu percurso de vida.

À Professora Doutora Vera Monteiro, minha orientadora pela disponibilidade que sempre manifestou, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio que sempre me deu no decurso desta investigação.

Ao Rui, que teve a extraordinária paciência para me ajudar e apoiar nos momentos de maior stress, pelas horas de sono perdidas que dispensou para me ajudar.

Às Escolas que permitiram a realização deste trabalho, aos Professores e como não poderia deixar de ser aos alunos que responderam aos questionários.

Quero então agradecer a todos os meus amigos, familiares e colegas que de alguma forma directa e indirectamente possibilitaram a realização deste trabalho.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

Este estudo pretende relacionar a motivação para a disciplina de Português com as variáveis: género, ano de escolaridade, repetência, clima de sala de aula, Auto-conceito e Auto-estima. Participaram trezentos e nove alunos, sendo que cento e vinte seis frequentavam o 10º, sessenta e quatro o 11º e cento e dezanove o 12º ano de escolaridade. Cento e sessenta e dois do género feminino e os restantes ao género masculino. Utilizámos três instrumentos: para avaliar a motivação para a disciplina de Português utilizámos a Escala “Eu e o Português”, para avaliação da percepção do clima de sala de aula recorreu-se à Escala “Na sala de aula” para avaliar o Auto Conceito/Auto-Estima usou-se a Escala “Como é que eu sou?”. Dos resultados obtidos verificámos uma relação entre a motivação e o género, para as dimensões: Prazer, Competência Percebida e Valor. Constatámos ainda que as raparigas, percepcionando-se mais competentes atribuem mais prazer e valorizam mais a disciplina de Português do que os rapazes. Relativamente à relação entre motivação e as variáveis ano de escolaridade e repetência, não se verificaram diferenças significativas. Quanto à percepção do clima de sala de aula, verificou-se que existem correlações positivas entre: o Suporte Social do Professor, Atitudes face à disciplina de Português e Aprendizagem Cooperativa com as dimensões motivacionais: Prazer; Competência Percebida e Valor. Na variável Auto-conceito, constatámos que existem correlações significativas e positivas com as dimensões motivacionais: Prazer, Competência Percebida e Valor. Na variável Auto-estima não se verificaram correlações estatisticamente significativas com as dimensões motivacionais em estudo.

Palavras-Chave: Motivação, Clima de Sala de Aula, Auto-conceito e Auto-estima

Abstract

The present study intends to relate motivation concerning the Portuguese language learning with the following variables: gender, year of scholarship, failure, classroom environment, self concept and self esteem. Three hundred and nine pupils participated of which one hundred and twenty six were attending the 10th, sixty four were attending the 11th and one hundred and nineteen were attending the 12th year. One hundred and sixty two were females and the remaining were males. Three evaluation tools were used. To evaluate motivation towards the study of the Portuguese language we used the scale “ I and the Portuguese ”; to evaluate the perception of the classroom environment the scale of “ In the classroom “was used; to evaluate the self concept and self esteem the scale “ How am I?” was used. Analyzing the final results, a relation between motivation and gender was verified, concerning the dimensions “pleasure”, perceived competence “ and “ value “. In addition females, considering themselves more competent, overvalue the Portuguese more than males. Concerning the relation between motivation and the variables “year of scholarship “and “repetition “, no significant differences were verified. Considering the perception of “classroom environment “ positive correlation was verified among “ teacher social support “, “attitudes towards the Portuguese” and cooperative learning” with the motivation dimensions “ Pleasure “ “perceived competence “and “ value “. Looking at the “self concept “ variable it was verified that significant positive correlations “ exist with the motivation dimensions “pleasure” “perceived competence and “ value” . Concerning the “self esteem “variable “no statistic significant correlations were found with the motivational dimensions under study.

Keywords: Motivation, Social Environment of classroom, Self-concept, self-esteem

ANEXO I

Folha de rosto para recolha de dados

N.º _____



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Estabelecimento de Ensino: _____

Ano de escolaridade: _____ Área: _____

Idade: _____

Sexo: F ____ M ____

Já repetiste algum ano?

Sim ____ Não _____

Se sim, indica o n.º de vezes e em que ano (s) de escolaridade:

Qual a tua nota no final 1º Período deste ano a:

Português _____

Qual a tua nota a Português no final do ano lectivo anterior:

9º ano _____

10º ano _____

11º ano _____

12º ano _____

Data de Aplicação: ____ / ____ / ____

ANEXO II

Escala de Motivação para a Língua
Portuguesa

“Eu e o Português”

EU E O PORTUGUÊS

As questões deverão ser respondidas individualmente e em silêncio.

Peço-te que preenchas o questionário com muita atenção e cuidado. É garantida a confidencialidade dos dados.

Agradecemos desde já a tua colaboração, sem a qual o estudo não poderia ser possível de realizar.

Data de Aplicação: ____/____/____

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Eu gosto de fazer trabalhos de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acho que sou bastante bom a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Esforço-me para fazer bem as actividades de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sinto-me nervoso enquanto estou a fazer trabalhos de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu faço os trabalhos de Português porque tenho vontade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os trabalhos de Português, têm valor para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As actividades de Português são divertidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Acho que faço bastante bem os trabalhos de Português em comparação com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sinto-me nervoso quando aprendo Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Só faço os trabalhos de Português porque o professor manda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Fazer actividades de Português é útil para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para mim as actividades de Português são aborrecidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Depois de fazer trabalhos de Português sinto-me satisfeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tento esforçar - me para realizar as actividades de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando faço trabalhos de Português fico calmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
16. Se pudesse escolher, nunca escolheria fazer actividades de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Acho que é importante fazer trabalhos de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A Português não desperta nada a minha atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Estou satisfeito com os meus resultados a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Para mim é importante fazer bem os trabalhos de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Fico ansioso enquanto faço trabalhos de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Só faço actividades de Português porque sou obrigado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Não me esforço para realizar bem as actividades de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Dou valor às actividades de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Para mim os trabalhos de Português são muito interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Faço bem as actividades de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Trabalho muito no Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sinto-me aborrecido enquanto faço trabalhos de Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Faço actividades de Português porque não tenho outra escolha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sinto que fazer trabalhos de Português pode ajudar-me no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
31. Para mim os trabalhos de Português são muito divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Faço actividades de Português porque quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Fazer trabalhos de Português pode ser bom para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Enquanto estou a fazer actividades de Português penso no quanto gosto desta disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Só faço trabalhos de Português porque tenho mesmo que os fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Acho que as actividades de Português são importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

OBRIGAD PELA COLABORAÇÃO

Anexo III

Consistência Interna da escala de Motivação

“Eu e o Português”

Dimensão: Prazer

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	305	98,7
	Excluded ^a	4	1,3
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,891	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Int/Prazer_1	13,16	20,662	,729	,869
Int/Prazer_7	13,46	20,578	,763	,861
Int/Prazer_25	13,17	21,265	,730	,869
Int/Prazer_31	13,51	20,034	,787	,855
Int/Prazer_34	13,76	21,125	,665	,883

Dimensão: Competência Percebida

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	304	98,4
	Excluded ^a	5	1,6
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,766	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CP_2	14,64	12,172	,612	,695
CP_8	14,93	12,751	,541	,721
CP_19	14,56	13,118	,450	,754
CP_26	14,31	13,197	,610	,703
E/Imp_27	14,46	12,718	,489	,741

Dimensão: Pressão /Tensão

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	306	99,0
	Excluded ^a	3	1,0
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,663	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P/T_4	2,30	1,606	,499	. ^a
P/T_9	2,70	1,981	,499	. ^a

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Dimensão: Escolha Percebida

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	305	98,7
	Excluded ^a	4	1,3
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,874	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EP_10*	14,73	24,059	,677	,854
EP_16*	14,90	25,003	,580	,877
EP_22*	15,00	22,628	,748	,836
EP_29*	15,00	22,852	,767	,832
EP_35*	14,77	23,353	,747	,837

Dimensão: Valor

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	306	99,0
	Excluded ^a	3	1,0
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,929	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Valor_11	16,75	24,728	,753	,925
E/Imp_17	16,69	24,457	,793	,917
Valor_30	16,68	24,100	,805	,915
Valor_33	16,59	23,855	,855	,905
Valor_36	16,65	23,140	,864	,903

ANEXO IV

Escala de Clima de Sala de Aula

“Na sala de Aula de Português”

NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS

O preenchimento do questionário, deverá ser respondido individualmente e em silêncio.

Peço-te que preenchas o questionário com muita atenção e cuidado. É garantida a confidencialidade dos dados.

Agradecemos desde já a tua colaboração, sem a qual o estudo não poderia ser possível de realizar.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Na aula de Português, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Na aula de Português, os alunos conhecem as regras de funcionamento de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Na aula de Português, para o professor o que é importante é se o exercício está certo ou errado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O professor de Português propõe trabalhos para partilharmos as ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O professor de Português acha importante que aprendamos coisas por nós próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Na aula de Português, costumamos trabalhar para ver quem é o melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Na aula de Português, o meu professor preocupa-se com o que eu aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando o meu professor faz perguntas de Português sinto-me bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Na aula de Português, os meus colegas querem que eu dê o meu melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Na aula de Português os alunos sabem o que lhes acontece quando não cumprem as regras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Na aula de Português o professor valoriza a resposta final do exercício e a forma como fizemos para chegar a essa resposta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Na aula de Português aprendemos coisas importantes uns com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Na aula de Português, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Na aula de Português, competir com os colegas é uma forma habitual de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
15. Na aula de Português, o meu professor quer que eu dê o meu melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Na aula de Português, sinto-me tão bem que nem dou pelo tempo passar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Na aula de Língua Portuguesa, os meus colegas ajudam-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. As regras de funcionamento da aula de Português são discutidas entre o professor e os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Na aula de Português quando temos um problema o professor ajuda-nos a pensar sobre ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Na aula de Português fazemos actividades em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Na aula de Português, nós não podemos falar com os colegas enquanto trabalhamos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Na aula de Português, trabalhamos para ter melhores notas que os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Na aula de Português, o meu professor ajuda-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Sinto-me aborrecido quando chega a hora da aula Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Na aula de Português, os meus colegas esclarecem as minhas dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Na aula de Português, quando algum aluno não cumpre as regras e se porta mal, o professor procura logo resolver a situação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Depois de uma ficha/teste de Português, o professor trabalha connosco o que tivemos mais dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Na aula de Português eu e os meus colegas trabalhamos em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
29.O professor de Português quer que trabalhemos sozinhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Na aula de Português, fazemos os nossos trabalhos para serem melhores que os dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Na aula de Português, o meu professor esclarece as dúvidas que tenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Gosto de ir ao quadro nas aulas de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Na aula de Português, conto com o apoio dos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Na aula de Português os castigos são iguais para todos os que não cumprem as regras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Depois de uma ficha/teste de Português o professor começa a dar a matéria nova sem ter em conta as nossas dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. O professor de Português quer que nos ajudemos uns aos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Na aula de Português fazemos mais trabalhos sozinhos do que em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. O professor de Português valoriza muito os melhores trabalhos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Na aula de Português, conto com o apoio do meu professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Gosto de participar nas aulas de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO

ANEXO V

Consistência Interna
da Escala Clima de Sala de Aula
“ Na sala de Aula de Português”

Dimensão: Suporte Social dos Colegas

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	305	98,7
	Excluded ^a	4	1,3
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,897	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SSC_1	13,37	21,228	,726	,879
SSC_9	12,92	20,066	,764	,871
SSC_17	12,66	20,845	,789	,866
SSC_25	12,85	22,159	,703	,884
SSC_33	12,67	20,492	,753	,873

Dimensão: Suporte Social do Professor

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	304	98,4
	Excluded ^a	5	1,6
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SSP_7	22,24	34,427	,733	,752
SSP_15	21,90	36,822	,632	,775
SSP_23	22,29	34,167	,775	,745
Feed_19	22,33	31,964	,302	,912
SSP_31	22,25	34,784	,763	,750
SSP_39	22,39	34,628	,682	,760

Dimensão: Atitudes

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	293	94,8
	Excluded ^a	16	5,2
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,845	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Atitudes_8	13,26	22,171	,649	,814
Atitudes_16	13,59	20,182	,723	,793
Atitudes_24*	13,60	22,050	,566	,836
Atitudes_32	13,81	21,708	,609	,824
Atitudes_40	13,11	20,513	,716	,795

Dimensão: Aprendizagem Cooperativa

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	306	99,0
	Excluded ^a	3	1,0
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,722	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ACoop_4	7,63	4,739	,509	,674
ACoop_20	7,66	4,578	,612	,553
ACoop_28	8,01	4,603	,512	,673

Dimensão: Aprendizagem Competitiva

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	308	99,7
	Excluded ^a	1	,3
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,853	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AComp_6	8,79	13,329	,678	,821
AComp_14	8,61	13,386	,683	,819
AComp_22	8,25	13,250	,706	,808
AComp_30	8,32	13,502	,712	,807

Dimensão: Aprendizagem Individualista

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	307	99,4
	Excluded ^a	2	,6
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,680	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Alnd_13	7,97	4,320	,415	,681
Alnd_29	7,46	3,903	,551	,515
Alnd_37	7,47	3,505	,523	,548

ANEXO VI

Escala de Auto-Conceito e Auto-estima

“Como é que eu sou”

COMO É QUE EU SOU?

	Exacla- mente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- mente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
1 Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO VII

Consistência Interna
da Escala Auto-Conceito e Auto-Estima
“ Como é que eu sou?”

Dimensão: Auto Estima

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	308	99,7
	Excluded ^a	1	,3
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AE_1	14,04	8,266	,636	,768
AE_4	14,68	8,556	,439	,809
AE_7	14,22	8,468	,482	,799
AE_10	14,26	8,123	,614	,771
AE_13	14,09	7,916	,665	,759
AE_16	14,30	7,539	,611	,771

Dimensão: Competência Escolar

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	307	99,4
	Excluded ^a	2	,6
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,702	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CE_2	10,49	3,930	,347	,699
CE_5	10,61	3,513	,504	,633
CE_8	10,51	3,689	,440	,661
CE_11	10,57	3,854	,463	,652
CE_14	10,49	3,584	,548	,616

Dimensão: Competência Português

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	308	99,7
	Excluded ^a	1	,3
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,650	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CP_3	10,64	4,172	,388	,604
CP_6	10,70	4,131	,473	,566
CP_9	10,73	4,336	,279	,661
CP_12	10,80	4,122	,474	,565
CP_15	10,74	4,123	,423	,587

Escala completa

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	305	98,7
	Excluded ^a	4	1,3
	Total	309	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,829	16

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AE_1	40,61	35,824	,471	,818
CE_2	41,01	36,891	,334	,826
CP_3	40,93	36,048	,386	,823
AE_4	41,25	35,650	,409	,822
CE_5	41,14	35,036	,548	,813
CP_6	40,99	35,750	,470	,818
AE_7	40,80	35,735	,412	,821
CE_8	41,04	35,824	,460	,819
CP_9	41,02	36,325	,321	,828
AE_10	40,83	35,212	,504	,816
CE_11	41,10	36,218	,479	,818
CP_12	41,08	36,089	,431	,820
AE_13	40,67	34,986	,526	,814
CE_14	41,01	36,437	,422	,821
CP_15	41,03	35,993	,404	,822
AE_16	40,88	34,583	,468	,818

ANEXO VIII

Teste de normalidade Kolmogorov
Smirnov para as variáveis:

Gênero, Ano de Escolaridade e
Repetência

Variável Género

Tests of Normality

	Género	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Prazer	Masculino	,098	146	,002	,971	146	,004
	Feminino	,081	162	,011	,985	162	,068
CompPercebida	Masculino	,110	146	,000	,972	146	,004
	Feminino	,105	162	,000	,980	162	,020
Pressão	Masculino	,155	146	,000	,929	146	,000
	Feminino	,144	162	,000	,932	162	,000
escolhaPercebida1	Masculino	,061	146	,200(*)	,977	146	,014
	Feminino	,091	162	,002	,977	162	,009
Valor	Masculino	,102	146	,001	,957	146	,000
	Feminino	,116	162	,000	,951	162	,000
Motivação	Masculino	,060	146	,200(*)	,989	146	,338
	Feminino	,081	162	,011	,986	162	,105

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Variável Ano de Escolaridade

Tests of Normality

	Ano	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Prazer	10	,136	126	,000	,953	126	,000
	11	,073	64	,200(*)	,986	64	,657
	12	,105	118	,003	,980	118	,079
CompPercebida	10	,141	126	,000	,960	126	,001
	11	,076	64	,200(*)	,990	64	,865
	12	,123	118	,000	,965	118	,004
Pressão	10	,167	126	,000	,912	126	,000
	11	,169	64	,000	,921	64	,001
	12	,116	118	,001	,947	118	,000
escolhaPercebida1	10	,063	126	,200(*)	,984	126	,144
	11	,087	64	,200(*)	,968	64	,098
	12	,106	118	,002	,968	118	,006
Valor	10	,122	126	,000	,954	126	,000
	11	,111	64	,048	,934	64	,002
	12	,146	118	,000	,931	118	,000
Motivação	10	,123	126	,000	,971	126	,008
	11	,090	64	,200(*)	,983	64	,538
	12	,056	118	,200(*)	,992	118	,748

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Variável Repetência

Tests of Normality

Repetência		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Prazer	0	,082	194	,003	,984	194	,022
	1	,105	114	,003	,954	114	,001
CompPercebida	0	,099	194	,000	,980	194	,008
	1	,118	114	,001	,960	114	,002
Pressão	0	,160	194	,000	,928	194	,000
	1	,133	114	,000	,935	114	,000
escolhaPercebida1	0	,072	194	,015	,980	194	,006
	1	,083	114	,050	,978	114	,060
Valor	0	,134	194	,000	,945	194	,000
	1	,120	114	,000	,945	114	,000
Motivação	0	,062	194	,070	,988	194	,095
	1	,089	114	,027	,984	114	,178

a. Lilliefors Significance Correction

ANEXO IX

Teste de homogeneidade de Variâncias – Levene
para a variável: Género e Repetência

Variável: Género

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Prazer	Equal variances assumed	11,659	,001	-2,276	307	,024	-,29106	,12790	-,54273	-,03939
	Equal variances not assumed			-2,251	279,104	,025	-,29106	,12928	-,54556	-,03657
CompPercebida	Equal variances assumed	10,769	,001	-2,657	307	,008	-,25979	,09779	-,45222	-,06736
	Equal variances not assumed			-2,627	277,177	,009	-,25979	,09891	-,45450	-,06508
Pressão	Equal variances assumed	5,360	,021	1,250	306	,212	,16620	,13299	-,09550	,42790
	Equal variances not assumed			1,241	290,638	,215	,16620	,13387	-,09728	,42969
escolhaPercebida1	Equal variances assumed	,352	,553	-1,328	307	,185	-,18270	,13756	-,45338	,08797
	Equal variances not assumed			-1,325	300,428	,186	-,18270	,13790	-,45407	,08866
Valor	Equal variances assumed	16,373	,000	-4,939	307	,000	-,66510	,13467	-,93008	-,40011
	Equal variances not assumed			-4,863	262,837	,000	-,66510	,13677	-,93439	-,39580
Motivação	Equal variances assumed	5,378	,021	-3,461	307	,001	-,34966	,10104	-,54848	-,15085
	Equal variances not assumed			-3,430	284,773	,001	-,34966	,10195	-,55033	-,14900

Variável: Repetência

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper
Prazer	Equal variances assumed	,050	,823	,386	307	,699	,05147	,13322	-,21066	,31360	
	Equal variances not assumed			,386	239,073	,700	,05147	,13329	-,21111	,31405	
CompPercebida	Equal variances assumed	,082	,775	,640	307	,522	,06541	,10212	-,13554	,26635	
	Equal variances not assumed			,634	232,252	,527	,06541	,10312	-,13777	,26858	
Pressão	Equal variances assumed	1,744	,188	,271	306	,786	,03739	,13787	-,23390	,30869	
	Equal variances not assumed			,278	255,259	,781	,03739	,13450	-,22747	,30226	
EscolhaPerc	Equal variances assumed	,208	,649	,033	307	,974	,00465	,14252	-,27580	,28510	
	Equal variances not assumed			,033	239,380	,974	,00465	,14255	-,27616	,28546	
Valor	Equal variances assumed	,019	,889	1,390	307	,165	,20033	,14410	-,08322	,48388	
	Equal variances not assumed			1,382	235,315	,168	,20033	,14491	-,08516	,48582	
Motivação	Equal variances assumed	2,574	,110	1,103	307	,271	,08047	,07292	-,06302	,22396	
	Equal variances not assumed			1,043	199,857	,298	,08047	,07716	-,07168	,23261	

ANEXO X

Motivação para a disciplina
de Português

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Prazer	309	1,00	6,00	3,3458	1,13039	1,278
CompPercebida	309	1,00	6,00	3,6505	,86690	,752
Pressão	308	1,00	6,00	2,5016	1,16651	1,361
escolhaPercebida1	309	1,00	6,00	3,2693	1,20908	1,462
Valor	309	1,00	6,00	4,1623	1,22629	1,504
Motivação	309	1,10	6,00	3,6070	,90267	,815
Valid N (listwise)	308					

ANEXO XI

Tratamento estatístico Motivação e a
variável género

Report

Género		Prazer	CompPercebida	Pressão	escolhaPercebida1	Valor	Motivação
Masculino	Mean	3,1932	3,5143	2,5890	3,1735	3,8136	3,4236
	N	147	147	146	147	147	147
	Std. Deviation	1,24755	,95891	1,24109	1,23927	1,36766	,96940
Feminino	Mean	3,4843	3,7741	2,4228	3,3562	4,4787	3,7733
	N	162	162	162	162	162	162
	Std. Deviation	,99624	,75600	1,09285	1,17811	,98428	,80503
Total	Mean	3,3458	3,6505	2,5016	3,2693	4,1623	3,6070
	N	309	309	308	309	309	309
	Std. Deviation	1,13039	,86690	1,16651	1,20908	1,22629	,90267

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Género	1	Masculino	146
	2	Feminino	162

Multivariate Tests(b)

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,967	1769,252(a)	5,000	302,000	,000
	Wilks' Lambda	,033	1769,252(a)	5,000	302,000	,000
	Hotelling's Trace	29,292	1769,252(a)	5,000	302,000	,000
	Roy's Largest Root	29,292	1769,252(a)	5,000	302,000	,000
Género	Pillai's Trace	,096	6,448(a)	5,000	302,000	,000
	Wilks' Lambda	,904	6,448(a)	5,000	302,000	,000
	Hotelling's Trace	,107	6,448(a)	5,000	302,000	,000
	Roy's Largest Root	,107	6,448(a)	5,000	302,000	,000

a Exact statistic

b Design: Intercept+Género

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Prazer	6,145(a)	1	6,145	4,877	,028
	CompPercebida	5,133(b)	1	5,133	6,943	,009
	Pressão	2,121(c)	1	2,121	1,562	,212
	Valor	34,100(d)	1	34,100	24,321	,000
	Motivação	9,082(e)	1	9,082	11,540	,001
	escolhaPercebida1	2,163(c)	1	2,163	1,494	,223
Intercept	Prazer	3432,430	1	3432,430	2723,924	,000
	CompPercebida	4080,604	1	4080,604	5519,399	,000
	Pressão	1928,939	1	1928,939	1420,153	,000
	Valor	5278,790	1	5278,790	3764,967	,000
	Motivação	3983,891	1	3983,891	5061,936	,000
	escolhaPercebida1	3289,076	1	3289,076	2272,277	,000
Gênero	Prazer	6,145	1	6,145	4,877	,028
	CompPercebida	5,133	1	5,133	6,943	,009
	Pressão	2,121	1	2,121	1,562	,212
	Valor	34,100	1	34,100	24,321	,000
	Motivação	9,082	1	9,082	11,540	,001
	escolhaPercebida1	2,163	1	2,163	1,494	,223
Error	Prazer	385,592	306	1,260		
	CompPercebida	226,232	306	,739		
	Pressão	415,628	306	1,358		
	Valor	429,037	306	1,402		
	Motivação	240,831	306	,787		
	escolhaPercebida1	442,929	306	1,447		
Total	Prazer	3848,602	308			
	CompPercebida	4338,103	308			
	Pressão	2345,250	308			
	Valor	5800,503	308			
	Motivação	4264,426	308			
	escolhaPercebida1	3751,860	308			
Corrected Total	Prazer	391,737	307			
	CompPercebida	231,365	307			
	Pressão	417,749	307			
	Valor	463,137	307			
	Motivação	249,913	307			
	escolhaPercebida1	445,092	307			

a R Squared = ,016 (Adjusted R Squared = ,012)

b R Squared = ,022 (Adjusted R Squared = ,019)

c R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = ,002)

d R Squared = ,074 (Adjusted R Squared = ,071)

e R Squared = ,036 (Adjusted R Squared = ,033)

ANEXO XII

Tratamento estatístico em relativo à
Motivação e à variável Ano de
Escolaridade

Descriptives

		Ano		Statistic	Std. Error	
Motivação	10	Mean		3,5591	,08119	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3984		
			Upper Bound	3,7198		
		5% Trimmed Mean		3,5784		
		Median		3,7500		
		Variance		,831		
		Std. Deviation		,91140		
		Minimum		1,15		
		Maximum		6,00		
		Range		4,85		
		Interquartile Range		1,10		
		Skewness		-,451	,216	
		Kurtosis		,194	,428	
		11	Mean		3,7758	,11291
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5502	
			Upper Bound	4,0014		
	5% Trimmed Mean			3,7863		
	Median			3,6813		
	Variance			,816		
	Std. Deviation			,90326		
	Minimum			1,50		
	Maximum			5,75		
	Range			4,25		
	Interquartile Range			1,38		
	Skewness			-,050	,299	
	Kurtosis		,176	,590		
	12	Mean		3,5668	,08157	
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	3,4053			
		Upper Bound	3,7283			
5% Trimmed Mean			3,5823			
Median			3,6500			
Variance			,792			
Std. Deviation			,88981			
Minimum			1,10			
Maximum			6,00			
Range			4,90			
Interquartile Range		1,25				
Skewness		-,175	,222			
Kurtosis		,256	,440			

Kruskal-Wallis Test

	Ano	N	Mean Rank
Prazer	10	126	149,86
	11	64	163,81
	12	119	155,70
	Total	309	
CompPercebida	10	126	148,05
	11	64	171,39
	12	119	153,55
	Total	309	
Pressão	10	126	144,81
	11	64	142,76
	12	118	171,22
	Total	308	
Valor	10	126	146,48
	11	64	177,29
	12	119	152,03
	Total	309	
Motivação	10	126	153,22
	11	64	167,35
	12	119	150,24
	Total	309	
escolhaPercebida1	10	126	164,83
	11	64	152,62
	12	119	145,87
	Total	309	

Test Statistics(a,b)

	Prazer	CompPercebida	Pressão	Valor	Motivação	escolhaPercebida1
Chi-Square	1,051	2,970	6,904	5,286	1,612	2,821
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,591	,226	,032	,071	,447	,244

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Ano

Mann-Whitney Test

Ranks

	Ano	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pressão	10	126	95,87	12079,00
	11	64	94,78	6066,00
	Total	190		

Test Statistics(a)

	Pressão
Mann-Whitney U	3986,000
Wilcoxon W	6066,000
Z	-,130
Asymp. Sig. (2-tailed)	,897

a Grouping Variable: Ano

Ranks

	Ano	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pressão	10	126	112,44	14168,00
	12	118	133,24	15722,00
	Total	244		

Test Statistics(a)

	Pressão
Mann-Whitney U	6167,000
Wilcoxon W	14168,000
Z	-2,323
Asymp. Sig. (2-tailed)	,020

a Grouping Variable: Ano

Ranks

	Ano	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pressão	11	64	80,48	5150,50
	12	118	97,48	11502,50
	Total	182		

Test Statistics(a)

	Pressão
Mann-Whitney U	3070,500
Wilcoxon W	5150,500
Z	-2,099
Asymp. Sig. (2-tailed)	,036

a Grouping Variable: Ano

ANEXO XIII

**Tratamento Estatístico Relativo à
Motivação e à Variável Repetência**

Group Statistics

	Repetência	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	Sem	194	3,3649	1,13101	,08120
	Repetências	115	3,3135	1,13355	,10570
CompPercebida	Sem	194	3,6748	,85526	,06140
	Repetências	115	3,6094	,88844	,08285
Pressão	Sem	194	2,5155	1,20760	,08670
	Repetências	114	2,4781	1,09785	,10282
Motivação	Sem	194	3,6360	,91884	,06597
	Repetências	115	3,5579	,87650	,08173
escolhaPercebida1	Sem	194	3,2675	1,21076	,08693
	Repetências	115	3,2722	1,21153	,11298
Valor	Sem	194	4,2369	1,21438	,08719
	Repetências	115	4,0365	1,24127	,11575

Mann-Whitney Test

Ranks

	Repetência	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pressão	Sem	194	154,71	30014,50
	Repetências	114	154,14	17571,50
	Total	308		
Prazer	Sem	194	155,63	30192,00
	Repetências	115	153,94	17703,00
	Total	309		
CompPercebida	Sem	194	156,78	30416,00
	Repetências	115	151,99	17479,00
	Total	309		
Valor	Sem	194	160,80	31195,00
	Repetências	115	145,22	16700,00
	Total	309		
Motivação	Sem	194	157,67	30588,50
	Repetências	115	150,49	17306,50
	Total	309		
escolhaPercebida1	Sem	194	154,67	30006,50
	Repetências	115	155,55	17888,50
	Total	309		

Test Statistics(a)

	Pressão	Prazer	CompPercebid a	Valor	Motivação	escolhaPercebi da1
Mann-Whitney U	11016,500	11033,000	10809,000	10030,000	10636,500	11091,500
Wilcoxon W	17571,500	17703,000	17479,000	16700,000	17306,500	30006,500
Z	-,056	-,161	-,457	-1,486	-,683	-,084
Asymp. Sig. (2-tailed)	,956	,872	,647	,137	,495	,933

a Grouping Variable: Repetência

ANEXO XIV

Tratamento Estatístico Relativo à
Motivação e ao Clima de Sala de Aula

Correlations

		SSColegas	SSProfessor	Atitudes	Ap Cooperativa	Ap Competitiva	Ap Individualista	Prazer	Comp Percebida	Pressão	escolha Percebida1	Valor	Motivação
SSColegas	Pearson Correlation	1	,430**	,367**	,465**	,199**	,170**	,361**	,207**	,194**	,117*	,249**	,287**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,001	,040	,000	,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
SSProfessor	Pearson Correlation	,430**	1	,534**	,637**	-,148**	,028	,513**	,413**	,115*	,234**	,502**	,509**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,009	,627	,000	,000	,045	,000	,000	,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
Atitudes	Pearson Correlation	,367**	,534**	1	,510**	,144*	,006	,750**	,565**	,051	,544**	,576**	,748**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,011	,918	,000	,000	,375	,000	,000	,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
ApCooperativa	Pearson Correlation	,465**	,637**	,510**	1	,062	-,101	,537**	,340**	,152**	,245**	,390**	,464**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,277	,077	,000	,000	,008	,000	,000	,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
ApCompetitiva	Pearson Correlation	,199**	-,148**	,144*	,062	1	,234**	,091	,097	,188**	-,079	-,020	,019
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,011	,277		,000	,109	,089	,001	,167	,729	,743
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
ApIndividualista	Pearson Correlation	,170**	,028	,006	-,101	,234**	1	-,032	,019	,117*	-,208**	,015	-,070
	Sig. (2-tailed)	,003	,627	,918	,077	,000		,570	,738	,041	,000	,794	,219
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
Prazer	Pearson Correlation	,361**	,513**	,750**	,537**	,091	-,032	1	,677**	,249**	,565**	,725**	,911**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,109	,570		,000	,000	,000	,000	,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
CompPercebida	Pearson Correlation	,207**	,413**	,565**	,340**	,097	,019	,677**	1	,072	,323**	,593**	,762**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,089	,738	,000		,210	,000	,000	,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
Pressão	Pearson Correlation	,194**	,115*	,051	,152**	,188**	,117*	,249**	,072	1	-,161**	,163**	,097
	Sig. (2-tailed)	,001	,045	,375	,008	,001	,041	,000	,210		,005	,004	,089
	N	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308
escolhaPercebida1	Pearson Correlation	,117*	,234**	,544**	,245**	-,079	-,208**	,565**	,323**	-,161**	1	,412**	,729**
	Sig. (2-tailed)	,040	,000	,000	,000	,167	,000	,000	,000	,005		,000	,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
Valor	Pearson Correlation	,249**	,502**	,576**	,390**	-,020	,015	,725**	,593**	,163**	,412**	1	,847**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,729	,794	,000	,000	,004	,000		,000
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309
Motivação	Pearson Correlation	,287**	,509**	,748**	,464**	,019	-,070	,911**	,762**	,097	,729**	,847**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,743	,219	,000	,000	,089	,000	,000	
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	308	309	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ANEXO XV

Tratamento Estatístico relativo à relação
da Motivação com o Auto-Conceito e
Auto-Estima

Correlations

		Prazer	Comp Percebida	Pressão	escolha Percebida1	Valor	Motivação	Comp Acadêmica	Compet Escolar	CompetPT	AE
Prazer	Pearson Correlation	1	,677**	,249**	,565**	,725**	,911**	,232**	,183**	,233**	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,253
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
CompPercebida	Pearson Correlation	,677**	1	,072	,323**	,593**	,762**	,436**	,349**	,431**	,107
	Sig. (2-tailed)	,000		,210	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,061
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
Pressão	Pearson Correlation	,249**	,072	1	-,161**	,163**	,097	-,164**	-,147**	-,148**	-,105
	Sig. (2-tailed)	,000	,210		,005	,004	,089	,004	,010	,009	,067
	N	308	308	308	308	308	308	308	308	308	308
escolhaPercebida1	Pearson Correlation	,565**	,323**	-,161**	1	,412**	,729**	,229**	,183**	,226**	,022
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005		,000	,000	,000	,001	,000	,694
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
Valor	Pearson Correlation	,725**	,593**	,163**	,412**	1	,847**	,147**	,123*	,141*	,029
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,000		,000	,010	,030	,013	,611
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
Motivação	Pearson Correlation	,911**	,762**	,097	,729**	,847**	1	,304**	,244**	,300**	,063
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,089	,000	,000		,000	,000	,000	,266
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
CompAcademica	Pearson Correlation	,232**	,436**	-,164**	,229**	,147**	,304**	1	,891**	,903**	,366**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	,000	,010	,000		,000	,000	,000
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
CompetEscolar	Pearson Correlation	,183**	,349**	-,147**	,183**	,123*	,244**	,891**	1	,608**	,353**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,010	,001	,030	,000	,000		,000	,000
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
CompetPT	Pearson Correlation	,233**	,431**	-,148**	,226**	,141*	,300**	,903**	,608**	1	,305**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,009	,000	,013	,000	,000	,000		,000
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309
AE	Pearson Correlation	,065	,107	-,105	,022	,029	,063	,366**	,353**	,305**	1
	Sig. (2-tailed)	,253	,061	,067	,694	,611	,266	,000	,000	,000	
	N	309	309	308	309	309	309	309	309	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento Teórico	4
1 - Motivação	4
1.1 - Definição de motivação	4
Motivação Intrínseca <i>versus</i> Motivação Extrínseca	6
Motivação Intrínseca	6
Motivação Extrínseca	7
1.2 - Motivação e algumas Perspectivas Teóricas	8
Teoria da Auto-Determinação	8
Teoria da Avaliação Cognitiva	10
1.3 - A Motivação e o Género	12
1.4 - A Motivação e o Ano de Escolaridade	15
1.5 - A Motivação e o desempenho Escolar	17
2 - Clima de Sala de aula	19
2.1 - O Clima Social de Sala de Aula e a Motivação	21
2.1.1 - A Motivação e os Métodos de Aprendizagem	22
A Motivação e a sua relação com a Aprendizagem Cooperativa	23
A Motivação e a sua relação com a aprendizagem individualista	25
A Motivação e a sua relação com a aprendizagem Competitiva	26
3 - Auto-conceito e Auto-estima	27
II - Problemática e Hipóteses	31
III - Método	36
1 - Participantes	36
2 - Instrumentos	36
2.1 - A escala de motivação Língua Portuguesa	37

2.1.1 - Análise das propriedades psicométricas do Instrumento – Consistência interna a escola “ Eu e o Português”	39
2.2 - Escala de clima social de Sala de Aula	40
2.2.1 - Análise das propriedades psicométricas do Instrumento – Consistência interna a escola “ Na sala de aula de Português”	43
2.3 - Escala de Auto conceito e Auto-estima.....	44
2.3.1 - Análise das propriedades psicométricas do Instrumento – Consistência interna da escala “ Como é que eu sou ”	45
3 - Procedimentos	46
3.1 – Procedimentos para a Análise de Resultados	47
IV - Análise e Apresentação dos Resultados.....	49
1 - Motivação para a disciplina de Português.....	49
2- Motivação para a disciplina de Português e o Género	50
3 - Motivação para o Português e o ano de escolaridade	53
4 - Motivação para o Português e o sucesso/insucesso	56
5 - Clima de Sala de Aula na disciplina de Português.....	58
6 - Auto-conceito e Auto-Estima.....	62
V – Discussão de Resultados	65
1 - Motivação para a disciplina de Português.....	65
2 - Motivação para a disciplina de português e o género	66
3 - Motivação para a disciplina de Português e o Ano de Escolaridade	68
4 - Motivação para a disciplina de Português e o Desempenho	69
5 - Motivação e Percepção do clima de sala de aula na disciplina de Português	70
6 - Motivação, Auto-Conceito e Auto-estima	71
VI – Considerações Finais	74
Referências Bibliográficas.....	77

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição do número de participantes por ano de escolaridade e género	36
Tabela 2: Distribuição dos participantes, repetentes e não repetentes	36
Tabela 3: Distribuição dos itens da Escala “Eu e o Português”	37
Tabela 4: Consistência interna – Escala de Motivação “Eu e o Português”	39
Tabela 5: Distribuição dos itens da escala clima “Na sala de Aula”	41
Tabela 6: Consistência interna – Escala “Eu na sala da aula”	43
Tabela 7: Distribuição dos itens da Escala – “Como é que eu sou”	44
Tabela 8: Consistência interna – Escala “Como é que eu sou”	46
Tabela 9: Resultados da Motivação para a disciplina de Português e Anos de Escolaridade (10º, 11º e 12º) através do Teste Kruskal-Wallis.....	55
Tabela 10: Correlações entre as Dimensões Motivacionais e as dimensões do Clima de Sala de Aula.....	59
Tabela 11: Correlações entre as dimensões motivacionais do Auto-Conceito e da Auto-Estima	63

Índice de Figuras

Figura 1: Perfil Motivacional da globalidade da amostra para a disciplina de Português	49
Figura 2: Valores médios obtidos pelos dois géneros nas dimensões motivacionais	51
Figura 3: Motivação e a variável ano de escolaridade	53
Figura 4: Perfil motivacional dos alunos relativamente à variável ano de escolaridade nas dimensões motivacionais	54
Figura 5: Perfil motivacional dos alunos relativamente à variável repetência nas dimensões da motivação.....	56
Figura 6: Perfil da globalidade da amostra relativamente à percepção do Clima de Sala de Aula na disciplina de Português	58
Figura 7: Médias obtidas para a globalidade da amostra para as dimensões do auto-conceito e da auto-estima.....	62

Índice de Anexos

Anexo I – Folha de rosto para recolha de dados

Anexo II - Escala de Motivação para a Língua Portuguesa “Eu e o Português”

Anexo III - Consistência Interna da escala de Motivação “Eu e o Português”

Anexo IV - Escala de Clima de Sala de Aula “Na sala de Aula de Português”

Anexo V - Consistência Interna da Escala Clima de Sala de Aula “ Na sala de Aula de Português”

Anexo VI - Escala de Auto-Conceito e Auto-estima “Como é que eu sou”

Anexo VII - Consistência Interna da Escala Auto-Conceito e Auto-Estima “ Como é que eu sou?”

Anexo VIII - Teste de normalidade Kolmogorov Smirnov para as variáveis Género e Ano de Escolaridade

Anexo IX – Teste de homogeneidade de Variâncias – Levene para a variável género e repetência

Anexo X - Motivação para a disciplina de Português

Anexo XI - Tratamento estatístico Motivação e a variável género

Anexo XII - Tratamento estatístico em relativo à Motivação e à variável Ano de Escolaridade

Anexo XIII - Tratamento Estatístico relativo à Motivação e à Variável Repetência

Anexo XIV - Tratamento Estatístico relativo à Motivação e ao Clima de Sala de Aula

Anexo V - Tratamento Estatístico relativo à relação da Motivação com o Auto-Conceito e Auto-Estima

Introdução

A escola apresenta-se como um sistema social de grande importância na vida de todos nós, para além da função educativa, assume também uma função socializadora onde diariamente se confronta com a possibilidade de estabelecer relações sociais com vários elementos educativos. Porém, para alcançar estes objectivos, é fundamental que se promova nos alunos um interesse genuíno, tal como a paixão pela aprendizagem e pelo desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

A tentativa de compreender o comportamento humano é tão antiga como o próprio homem, que desde sempre pretendeu compreender o seu comportamento e o dos semelhantes (Jesus, 2000). O desenvolvimento da psicologia como ciência tem permitido demonstrar que o discurso das teorias behavioristas, embora simplistas, não é o mais adequado para a compreensão da complexidade dos processos motivacionais, levando a que o discurso das teorias cognitivistas surja nas teorias implícitas, nomeadamente no domínio educativo” (Jesus, 2000. p.60).

Segundo Jesus (2000) o avanço da psicologia da motivação deve ter por base uma teoria com potencialidade para explicar e analisar o comportamento assente em critérios teóricos, epistemológicos e metodológicos. Por este facto, a compreensão dos motivos que estão subjacentes aos comportamentos humanos tem sido uma pesquisa constante em psicologia, em particular na área da educação. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008) esta pesquisa prende-se com o facto, da motivação dos estudantes ser um problema educacional que atinge todos os níveis de ensino.

O facto de nos propormos investigar a motivação para a disciplina de Português, tem subjacente o papel que assume nas nossas vidas, enquanto língua materna, instrumento de acesso a uma panóplia de informações, quer para a disciplina de Português, quer para decifrar conhecer e compreender matérias de outras disciplinas.

Segundo Resende e Faria (2002), “o sucesso da língua portuguesa não provém apenas dos aspectos intelectuais da realização dos alunos, mas também de factores de ordem

motivacional, nomeadamente de convicções e crenças pessoais que são estruturantes para o sucesso escolar global”(p.253).

A literatura permite-nos evidenciar que existe uma relação directa entre motivação e os resultados dos alunos.

Tal como Vygotsky (1991) refere, a aprendizagem ocorre como processo cognitivo influenciado pela afectividade, relação e motivação. Assim para aprender é necessário ter disposição, intenção e motivação. O autor refere também, que para se atingir resultados escolares positivos é necessário estar-se dotado de aptidões que são conducentes à necessidade de integrar aspectos cognitivos e aspectos motivacionais.

Esta investigação terá como objectivo de compreender qual a relação da motivação para a disciplina de Português com as variáveis em estudo: género, ano de escolaridade, repetência, percepção de clima de sala de aula e auto-conceito e auto-estima e não o intuito de definir estratégias motivacionais para aplicação nas escolas.

Arends (1997) verificou que nos climas de sala de aula em que se vivência o respeito mútuo, padrões elevados, atitudes positivas e atentas, são conducentes a uma maior persistência e constância nas tarefas por parte dos alunos.

No que se refere ao Auto-conceito e à Auto-estima constata-se na literatura, que existe uma correlação positiva com a motivação (Nobre, 2009; Pérez, 2003). Podendo repercutir-se de forma favorável ou inibitória, consoantes se apresentem positivos ou negativos.

Ao tomarmos consciência da importância da motivação e a sua relação com a educação, será possível criar orientações que estimulem a manter os níveis motivacionais nos alunos em prol do sucesso no processo ensino/aprendizagem.

Esta investigação torna-se pertinente pelo facto de existirem poucas em Portugal, direccionadas para a população que pretendemos estudar, alunos do secundário.

A grande problemática desta investigação, irá centrar-se na motivação para a disciplina de Português e na sua relação com as variáveis: género, ano de escolaridade, repetência, percepção que os alunos têm do clima de sala de aula da disciplina de Português, auto-conceito e auto-estima.

No que se refere à estrutura do trabalho, começaremos como uma revisão de literatura, destacando alguns estudos importantes, para uma melhor compreensão da relação da motivação com as variáveis a que nos propomos estudar: género, ano de escolaridade, repetência, a percepção que os alunos têm do clima de sala de aula de Português, o auto-conceito e a auto-estima. A problemática e as hipóteses, bem como a sua justificação serão apresentadas numa segunda parte. Na terceira parte apresentaremos o método designadamente: os participantes, os instrumentos a utilizar os procedimentos executados durante e após a recolha de dados. Para remate serão expostos os resultados obtidos, a análise e discussão de resultados bem como a sua conclusão e possíveis considerações finais que se apresentem relevantes no decorrer da investigação.

I - Enquadramento Teórico

1 - Motivação

1.1 - Definição de motivação

A noção de motivação é um conceito bastante complexo e diversificado, já que evidência uma enorme importância em diversos contextos do dia-a-dia. Apresenta-se como uma concepção complexa que todos desejaríamos de compreender.

O termo motivação deriva do latim “mover” que no seu âmago se traduz em “motivo” que conduz para a acção (Eccles & Wigfield, 2002). Mas teorias de hoje patenteiam questões de relação, de crenças, de valores e acções focadas num objectivo mensurável e qualificável.

Monteiro, (2003), robustece esta óptica quando faz alusão a que nas últimas décadas, as teorias explicativas da motivação têm vindo a desviar-se de uma abordagem baseada em conduta observáveis, para se centrarem em variáveis psicológicas (crenças, valores, objectivos), ou seja, têm vindo a passar de uma orientação behaviorista para uma orientação cognitivista.

Para Fontaine (1997), a motivação não é percebida como sendo um traço geral interno, estável susceptível de influir o comportamento em todas as situações, mas sim como algo variável conforme as tarefas a executar. A motivação para esta autora apresenta-se como uma concepção multifacetada e mutável consoante a tarefa, função a executar.

Segundo Lieury e Fenouillet (1997), a motivação baseia-se num conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos impulsionadores da acção, da orientação, da intensidade e da persistência. Assim, para que os níveis motivacionais se apresentem mais elevados a actividade deverá manifestar uma maior duração e persistência.

Também Deci e Ryan (2000a), consideram que a motivação necessita de energia, para despoletar a acção, isto é, é necessário que os sujeitos se decidam sobre as tarefas, que persistam para alcançá-las, que se envolvam intensamente e pensem no seu desempenho no decurso da tarefa.

No que se refere às teorias mais centralizadas na motivação para a aprendizagem, convém destacar que surgiram várias investigações que permitem assegurar a importância da motivação na aprendizagem.

Foi no início do século XX, que surgiram as primeiras investigações que aliam motivação e aprendizagem. Só se tornou possível validar experimentalmente a conexão entre motivação e aprendizagem após o início do século transacto (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Oliveira (1999) menciona que a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, sendo que para se cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um meio favorável ao seu próprio interesse. Assim, considera-se que o sucesso escolar está interligado com o ambiente favorável quer de sala-de-aula, quer familiar.

Segundo Dias e Nunes (1999), a motivação é a componente mais importante da aprendizagem. Assumindo que o sucesso/insucesso escolar está relacionado com factores motivacionais e de responsabilidades, entende-se como a aptidão de nos mover para um determinado objectivo, a fim de compensar uma causa subjacente.

Para Lens e Decruyenaere (1991, cit. in Horta, 2005), “ a motivação dos alunos é um fenómeno complexo, que deve ser diferenciado da motivação para frequentar a escola” (p.14); podendo então, assumir-se que os alunos pouco motivados para a aprendizagem podem apresentar-se motivados para frequentar a escola.

Salientando também o interesse em se compreender o porquê de os alunos manifestarem diferentes motivações para as diferentes disciplinas, Atkison (1964, cit. in Horta, 2005) diz-nos que “ a motivação para aprender e obter bons resultados, resulta da interacção entre as características dos alunos e as características situacionais.”

Ora desta forma deverá ir-se de encontro dos interesses dos alunos, não desprezando as suas motivações (Dean, 1992).

Seguindo a mesma ordem de ideias os estudos de forma geral realizados no âmbito da motivação e aprendizagem permitem enumerar uma série de factores que podem de alguma forma afectar a motivação do aluno: as expectativas e os estilos dos professores; os desejos, os colegas de sala de aula, espaço físico, características individuais dos alunos. (Deci, Spiegel, Rayn, Koestner & Kauffman, 1982; Deci & Rayn, 1985a; Pintrich & Schunk, 2002, e Marquesi, 2004).

Motivação Intrínseca *versus* Motivação Extrínseca

Inicialmente a motivação intrínseca e a motivação extrínseca eram versadas como antagónicas.

Não podendo ser descurada a importância e a compreensão da motivação intrínseca e extrínseca pois a nossa investigação abarca as duas e deve ser considerada a importância do efectivo equilíbrio entre elas.

Torna-se importante salientar que são vários os autores que se centram na distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca.

Apresentam-se como conceitos que provêm de uma divisão realizada com base nas conclusões dos estudos apresentados sobre a motivação com base em factores pessoais internos.

Para Lens e Decruyenaere (1991, cit. in Horta, 2005), o sujeito está intrinsecamente motivado para a realização de uma actividade, na medida em que o seu principal objectivo é a realização da mesma. Quanto à motivação intrínseca, os referidos autores consideram ser correcto afirmar que esta pode ser potenciada através da oferta ou recompensas extrínsecas imediatas. Salientam também a importância da prudência nas recompensas uma vez que podem afectar negativamente a motivação intrínseca.

Deci (1971, cit. in Lieury & Fenouillet, 1997), efectuou também distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. O sujeito motivado intrinsecamente, realiza uma actividade unicamente pela satisfação que este lhe proporciona, em contrapartida um sujeito extrinsecamente motivado, realiza a actividade com a intenção de retirar algum tipo de prémio ou recompensa, ou para se desviar de algo menos agradável.

Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca incluiu-se na perspectiva cognitivista que é defensora de que a motivação é como que uma força que conduz o indivíduo a desencadear a acção (Stipek, 2002).

A motivação intrínseca é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2000a), entre outros consideram-na a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social.

As abordagens comportamentais da Psicologia empírica estão patentes nos anos 70 nos Estados Unidos da América e que é possível constata-las através de uma revisão feita por Deci e Ryan (2000).

Jesus (2000), defende que os alunos que estão intrinsecamente motivados para aprender, não devem ser reforçados extrinsecamente, dado que esse reforço interfere com a sua motivação e consequentemente pode interferir no seu desempenho originando dependência de reforços, preconizando-se assim, a diminuição da sua motivação intrínseca.

Torna-se também relevante salientar que Lepper, Green e Nisbett (1973, cit. por Deci et al, 1991), fizeram a distinção entre recompensas que eram esperadas a seguir à realização de um exercício e as que não são esperadas pelos sujeitos. Concluíram com o estudo que as recompensas esperadas pelos indivíduos diminuem a motivação intrínseca, mas no caso das imprevisíveis tal não acontece.

Motivação Extrínseca

A motivação extrínseca é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa (Monteiro, 2003).

A motivação extrínseca, é uma motivação caracterizada por factores predominantemente externos sendo também conhecida como motivação ambiental ou consciente.

A motivação extrínseca refere-se particularmente a um tipo de correspondência entre meios e fins, ou seja, ao adoptar certos tipos de comportamentos para receber certos incentivos externos, desta forma os indivíduos são motivados a realizar tarefas para receber a gratificação ou reconhecimento desejado.

Um aluno extrinsecamente motivado executa uma actividade ou tarefa baseadas em gratificações externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado

na opinião do outro, e realiza as tarefas com o principal objectivo de agradar aos pais e/ou professores, pretende obter um reconhecimento externo, auferir louvores ou apenas para evitar um castigo (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Lens, 1994; Pfromm, 1987, Pintrich & Schunk, 2002).

Os comportamentos extrinsecamente motivados eram assumidos como não sendo autónomos, ou auto-determinados. No entanto, a investigação tem vindo a sugerir que existem diferentes tipos de comportamento extrinsecamente motivado e que os mesmos diferem no grau de autonomia (ou autodeterminação) (Deci et. al., 1991).

1.2 - Motivação e algumas Perspectivas Teóricas

Considerando o percurso da Psicologia, são diferentes as concepções do conceito motivação e também as várias teorias explicativas que emergiram. De todos os teóricos que estudam a motivação nenhum detêm o exclusivo conhecimento ou entendimento do assunto.

Para que melhor se fundamente e se explicita o seu papel da motivação na educação é fundamental apresentar algumas Teorias da Motivação que consideramos mais relevantes para o presente estudo.

Teoria da Auto-Determinação

Para a compreensão da Teoria da Auto determinação deve então compreender-se que a sua base inicial fundamenta-se com a concepção do ser humano como organismo vivo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrativo do sentido do *self* e para a integração nas estruturas sociais.

A Teoria da Auto-Determinação foi proposta por Deci e Ryan (1985), tendo em atenção que os incentivos extrínsecos e as pressões poderiam minar a motivação para o desempenho, mesmo em actividades interessantes. Esta teoria integra duas perspectivas acerca da motivação humana: os humanos estão motivados para manterem um nível bom de estimulação (Hebb, 1955, cit in Eccles & Wigfield, 2002), possuem necessidades básicas para a competência (White, 1959, cit in Eccles & Wigfield, 2002) e auto-determinação

(DeCharms, 1968, cit in Eccles & Wigfield, 2002). Desta forma o ser humano propende a procurar uma estimulação favorável e actividades desafiantes, considerando essas actividades intrinsecamente motivantes devido à necessidade de competência. A motivação intrínseca só se conserva quando os sujeitos se sentem idóneos e auto-determinados. O destaque de que a motivação intrínseca diminui com o controlo externo e com o feedback negativo suporta essa tese. (Deci & Ryan, 1985).

Deci e Ryan (1985) defendem que o ser humano tem uma necessidade básica de estabelecer relações interpessoais e explicam porque as pessoas transformam objectivos externos em objectivos internos, com recurso a internalização. A internalização é um processo de transferência da regulação do comportamento do exterior para o interior do sujeito.

A Teoria da Auto-Determinação (Deci & Ryan, 1985, cit. por Ryan & Deci, 2000a) aborda esta questão recorrendo ao conceito de *integração orgânica*, admitido pelos autores para especificar as diferentes formas de motivação extrínseca e a forma como as acções extrinsecamente motivadas se tornam auto-determinadas, através dos processos de *internalização* e *integração* (Ryan & Deci, 2000b). A *internalização* é o processo pelo qual os indivíduos metamorfoseiam os objectivos externos em objectivos internos. Assim, a internalização consiste em deslocar a regulação do comportamento do exterior para o interior do indivíduo. A *integração* é o processo pelo qual as regulações internalizadas são integradas no *self* (Brophy, 1998).

Ryan e Deci (2000a; 2000b) descreveram quatro níveis no processo de passagem da regulação externa para a regulação internalizada. O primeiro nível é o da *regulação externa*, em que os comportamentos são realizados para satisfazer um pedido externo ou para alcançar uma recompensa externa. Um segundo nível é o da *regulação introjectada*. A *introjecção* descreve um tipo de regulação interna que é ainda plenamente controlada porque os indivíduos praticam as tarefas com um sentimento de pressão, uma vez que, as mesmas são realizadas para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade. Uma forma mais autónoma de motivação extrínseca é a *regulação pela identificação*, em que as pessoas imputam uma utilidade à tarefa, reconhecendo a utilidade do comportamento. Por fim, a forma mais autónoma de motivação extrínseca é a *regulação integrada*, baseada no que os sujeitos consideram ser valorizado e essencial para si próprios. É através deste último tipo de internalização e o meio pelo qual os comportamentos extrinsecamente motivados se tornam por incumbência autónomos (Ryan & Deci, 2000b).

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), a autonomia (ou auto-determinação) é a situação em que o indivíduo coopera e se envolve numa tarefa de forma espontânea, e não por obrigação, imposição ou como resultado de pressões resultantes de forças interpessoais ou intra-psíquica.

Teoria da Avaliação Cognitiva

A teoria da avaliação cognitiva deriva da Teoria da Auto-determinação e foi apresentada por Deci e Ryan (1985) com o objectivo de especificar o que está subjacente à variabilidade da motivação intrínseca, isto é, a teoria propõe explicar quais os factores ambientais que comprometem ou facilitam a motivação intrínseca.

As teorias cognitivistas consideram como princípio básico dos motivos a manutenção da tensão e não a redução da mesma, isto é, nesta perspectiva, o sujeito é “considerado um agente activo e selectivo do seu próprio comportamento, dotado de capacidade para se estruturar em função de metas a que se propôs atingir e das oportunidades proporcionadas pelas situações (Jesus, 2004 p.65).”,

A Teoria da Avaliação Cognitiva (Deci & Ryan, 1985, cit por Ryan & Deci, 2000b), sugere que os acontecimentos favorecem a percepção de competência, tais como feedback positivo conduzindo/promovendo a motivação intrínseca. Mas, importa salvaguardar que o sentimento de competência, só por si não é suficiente para aumentar a motivação intrínseca. Para que a motivação intrínseca aumente ou se mantenha, a experiência de competência percebida (ou auto-eficácia) deve ser favorecida pelo sentimento de autonomia (ou auto-determinação).

De acordo com Ryan e Deci (2000a), a motivação intrínseca não é o único tipo de motivação auto-determinada. Os autores salientam que a questão real está aglutinada às acções que não são intrinsecamente motivadas, ou seja, os indivíduos adquirem motivação para realizar as acções e é essa motivação que afecta a persistência, o comportamento e consequentemente o seu bem-estar. Segundo estes autores a desmotivação, advém de uma desobediência passiva sempre que o sujeito tenta seguir um comportamento influenciado por outros.

Desta forma, a teoria da Autodeterminação Deci e Ryan (1985), procura integrar dois tipos de motivação, através da regulação interna e externa, encaixando assim um sub Teoria, apelidada Teoria da Integração Orgânica, caracterizada por níveis de autodeterminação, que variam do mais, ao menos determinado, apresentando a motivação como contínua.

Para Azevedo (1997), na perspectiva cognitivista o comportamento motivado emerge como um comportamento dirigido a um determinado objectivo, que é movido pelas expectativas sobre os resultados prévios à acção e à percepção da sua possível eficácia para a realização de determinada acção.

Estas teorias que enfatizam os processos cognitivos apreendem a motivação como uma força que desencadeia o comportamento, impulsionando o sujeito para a acção (Lemos, 1993, cit in Bettencourt, 1999).

As teorias cognitivistas procuram explicar a forma como os sujeitos seleccionam, recolhem, processam, evocam e avaliam a informação acerca de si próprios e do ambiente. A acção humana é explicada por este processos, que são o transporte através do qual o sujeito obtém conhecimento, avalia o seu valor e aceção, em função desses conhecimentos e avaliações, orientado a sua acção (Lemos, 1993, cit in Bettencourt, 1999).

Também Pereira (1999) refere que o modo como o sujeito actua e sente é determinado pelo processamento cognitivo efectuado pelo próprio.

Segundo Stipek (1998) na perspectiva cognitivista, um sujeito motivado tem articulado ao seu comportamento de realização, as suas cognições e crenças.

Por este facto, o efeito dos acontecimentos externos na motivação intrínseca dependem da forma como esses acontecimentos afectam a percepção de competência e de autonomia na realização de tarefas e ainda pelo facto dos alunos se sentirem controlados pelo Professor (Ryan & Deci, 2000b).

As teorias e a investigação ao nível da motivação em contexto escolar salientam o facto de as cognições estarem estreitamente relacionadas com a forma como os sujeitos se envolvem nas tarefas escolares (Lemos, 1993, cit por Jesus, 2000). O autor refere que os processos cognitivos motivacionais são principalmente processos de auto-conhecimento e avaliação de julgamentos relativos à própria capacidade para a realização de determinadas tarefas e consequentemente a julgamentos acerca da desejabilidade das mesmas.

Desta forma Deci e Ryan (1985), referem que a motivação pressupõe um compromisso do indivíduo com a tarefa devido ao prazer que esta lhe proporciona.

Torna-se então pertinente referir, que a motivação intrínseca irá apenas ocorrer em actividades pelas quais os sujeitos tenham interesse e que lhes proporcionem um sentimento de desafio, pois em actividades que não tenham interesse, não se verificam nem se aplicam os princípios desta sub-teoria(Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

1.3 - A Motivação e o Género

São escassos os estudos que comprovaram a influência da variável género na motivação para a disciplina de Português. Mas, na literatura é possível encontrar um conjunto de estudos alusivos à motivação para a leitura e escrita, que, como competências da disciplina da Língua portuguesa, são passíveis de estabelecer uma relação com a disciplina em Estudo.

Stipek (2002) enumera algumas variáveis que influenciam a elaboração e o desenvolvimento das percepções de competência. O género está entre as variáveis que são enfatizadas pela autora. Os trabalhos desenvolvidos referem que determinadas áreas académicas se encontram estereotipadas.

O sexo é entendido como uma categoria social, ligada ao conceito de género, enquanto esquema de categorização social dos sujeitos que não implica apenas diferenciação biológica, mas também produz diferenciação social (Deaux, 1985; Sherif; 1982, cit por Faria, 1997).

No mesmo sentido também Oliveira (2004), referiu a distinção entre os conceitos “género” e “sexo”, salientando que o “género” está relacionado com aspectos psicossociais e o “sexo” aos aspectos biológicos.

De acordo com Faria (2004), no seu estudo encontrou diferenças ao nível da aptidão verbal, a favor do sexo feminino. A autora declara que as raparigas começam a falar mais cedo que os rapazes e são mais idóneas na linguagem até ao 5º ano de vida e, produzem frases mais longas e mais ricas em vocabulário, patenteando assim maior qualidade ao nível da linguagem. Outras evidências durante a infância indicam que os rapazes ostentam maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do que as raparigas.

Segundo Faria (2004), pode falar-se em diferenças de aptidões cognitivas particulares. Na medida em que são passíveis de identificação diferenças na aptidão verbal em benefício das raparigas nas tarefas de realização rápida e precisa, e actividades de aptidões numéricas, mecânica e espacial, a favor dos rapazes.

Stipek (2002), diz-nos que determinadas áreas académicas se encontram estereotipadas como pertencente ao domínio masculino e/ou feminino. A língua Inglesa é considerada uma área de domínio feminino. Se fizermos uma equiparação/ correspondência para a população Portuguesa é presumível que a Língua Portuguesa seja uma disciplina do domínio feminino.

Fontaine (1985) equacionou a hipótese de as raparigas serem mais motivadas para o sucesso do que os rapazes, sendo que a motivação feminina resulta de uma evolução a partir do fim da adolescência.

Bettencourt (1999, cit por Elias, 2007), desenvolveu um estudo que teve como objectivo principal analisar o efeito das variáveis: ano de escolaridade, género e estatuto escolar na motivação intrínseca vs extrínseca em contexto de sala de aula. Participaram 409 sujeitos de ambos os sexos e diferentes anos de escolaridade (4º, 6º, 9º e 11º). Verificou-se que quanto ao género feminino, apresentam resultados superiores na dimensão “curiosidade”. As raparigas são mais curiosas que os rapazes em particular nos 9º e 11º anos de escolaridade. Contudo, algumas diferenças também foram encontradas noutras dimensões: na dimensão “critério”, foram encontradas diferenças significativas para o 6º ano em benefício dos rapazes e para as raparigas no 9º ano, é então visível que ambos apresentam critérios mais internos para Sucesso/Fracasso; na dimensão “Julgamento” só se encontram diferenças no 9º ano a favor do género feminino, ou seja, estas fazem julgamentos mais independentes que os rapazes.

Apesar das contradições encontradas nos estudos, verifica-se uma tendência para afirmar que os rapazes atribuem os seus sucessos a causas internas e estáveis, e os seus fracassos a causas externas e instáveis. Por outro lado, as raparigas responsabilizam-se pelos seus fracassos e não pelos seus sucessos (Faria, 1997).

Segundo Faria (1997), a ansiedade é também considerada, tal como a motivação para a realização, uma variável influente das diferenças de género. De acordo com a autora, rapazes e raparigas fazem diferentes atribuições, o que são conducentes a se que verifiquem resultados diferentes no que se refere às motivações. Estão subjacentes, outras variáveis ligadas aos

papéis e estatutos sexuais que vão interferir na motivação do indivíduo, pelo que as diferenças de género também se fazem sentir ao nível da competência percebida.

Relativamente aos estudos, em que se faz referência ao efeito da variável género sobre a motivação para a leitura, demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no que se refere as dimensões motivacionais.

Elias (2007), no seu estudo sobre “Motivação para a Língua Portuguesa: sua relação com o género, ano de escolaridade, repetência e clima de sala de aula” verificou que os sujeitos do género feminino obtiveram uma média ligeiramente superior ao grupo do género masculino, sendo essas diferenças significativas apenas para duas dimensões motivacionais valor/importância e escolha percebida.

1.4 - A Motivação e o Ano de Escolaridade

Eccles, Wigfeild, Harold e Blumenfeld (1993), desenvolveram um estudo com alunos de 1º, 2º e 4º ano de escolaridade, onde se verificou um decréscimo atribuído à Leitura com o aumento do ano de escolaridade.

Harter (1988, 1981), com o intuito de compreender o funcionamento da orientação motivacional dos alunos em contexto de sala de aula, no decurso da escolaridade, realizou um estudo com 300 alunos do 3º ao 9º ano de escolaridade, aplicou uma escala de motivação e após a análise de resultados concluiu que, a motivação intrínseca diminui ao longo da escolaridade, a par do aumento da idade, devido à diminuição de interesse, curiosidade, desafio e domínio das tarefas escolares.

Em 1992, (Harter), realça novamente que, à medida que avançam no ano de escolaridade, os alunos adquirem uma motivação cada vez mais extrínseca, na medida em que são recompensados pelos seus esforços, em vez de serem valorizados pelo seu interesse intrínseco pela aprendizagem. Lieury e Fenoiuillet (1997) mencionam que o decréscimo da motivação intrínseca acontece porque o processo de ensino-aprendizagem estimula a que a motivação seja progressivamente mais extrínseca, devido ao maior controlo que vai havendo por parte dos professores.

Guerreiro (2004), desenvolveu uma investigação na qual pretendeu analisar de que forma a variável ano de escolaridade influenciava a motivação intrínseca. Trabalhou com uma amostra de 190 alunos, do 4º ao 9º ano de escolaridade, a quem aplicou a escala de motivação intrínseca desenvolvida por Deci e Ryan (Intrinsic Motivation Inventory). A autora verificou que a variável ano de escolaridade é responsável das diferenças que se verificam na motivação intrínseca dos alunos, o que vai de encontro às conclusões que Deci 1975, Harter 1980, 1981 e Bettencourt, 1999 obtiveram nas suas investigações.

Harter (1981), concluiu que ao longo da escolaridade os alunos vão deixando de depender do julgamento do Professor, passando a julgar os seus próprios resultados escolares e obtendo critérios internos. À medida que o aluno internaliza as regras da escola, adquire também informação sobre o sistema escolar, sendo *a posteriori* capaz de fazer julgamentos

mais independentes e conseqüentemente utilizar critérios mais internos para os seus sucessos e para os seus fracassos.

De acordo com Harter (1992), os alunos ao longo do seu percurso escolar vão adquirindo uma motivação cada vez mais extrínseca, pois são recompensados pelos seus esforços, em vez de ser recompensados pelo interesse pela aprendizagem.

Bettencourt (1999), investigou o efeito da variável ano de escolaridade na motivação intrínseca dos alunos. Em que o principal objectivo era analisar os efeitos das variáveis: ano de escolaridade, género e estatuto escolar na motivação intrínseca vs extrínseca em contexto de sala de aula. Conclui que numa amostra de 409 alunos de ambos os sexos e de diferentes anos de escolaridade (4º, 6º, 9º e 11º anos), que ao longa da escolaridade os níveis de motivação dos alunos se alteram, sendo visível uma progressiva diminuição da motivação intrínseca do 4º ano para o 9º ano de escolaridade.

Monteiro e Mata (2001), realizaram um estudo onde pretenderam fazer uma caracterização geral dos perfis motivacionais de crianças dos quatro primeiros anos de escolaridade e estudar os efeitos das variáveis género, ano de escolaridade sobre as diferentes dimensões da motivação para a leitura. As autoras apuraram que o Prazer/Valor obtido ou atribuída pelas crianças em situações de leitura decresce com o ano de escolaridade tal como sucedeu com a valorização de Reconhecimento social da sua *performance*. Para as autoras, o declínio na dimensão Prazer/Valor da leitura pode dever-se ao avanço no ano de escolaridade, na medida em que também fazem uma utilização cada vez mais escolarizada da linguagem escrita, e presumivelmente, muito pouco funcional e lúdica, influenciando assim a percepção do prazer/Valor a retirar das situações de leitura. Quanto ao decréscimo inscrito na dimensão Reconhecimento, este pode dever-se ao aumento da sua percepção de competência enquanto leitores, o que conduz a que as crianças tenham uma necessidade cada vez menor de que sejam os outros a assinalar a sua competência para a leitura. Quanto à dimensão Auto conceito de leitor, foi passível de verificação um aumento dos *scores* com a idade. A explicação que as autoras nos apresentam é que se deve ao aumento da competência em leitura, o que faz com que seja natural as crianças mais velhas se percepcionarem melhor enquanto leitoras.

As elucidações apresentadas pelas autoras para este declínio de motivação para a leitura ao longo da escolaridade remetem para que se agreguem em dois grupos: um grupo que envolve factores orgânicos e o outro factores contextuais (Monteiro, 2003).

Elias (2007), também investigou se o nível de motivação dos alunos para a Língua Portuguesa se alterava com o ano de escolaridade, em alunos dos 4º, 5º e 6º ano de escolaridade. A autora acreditava, então, que os alunos de níveis de escolaridade inferior iriam manifestar níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos de níveis de escolaridade mais elevados, nas dimensões Valor Importância, Prazer, escolha Percebida e Competência Percebida. Verificou-se que o factor ano de escolaridade tem uma relação significativa com a motivação dos alunos para a disciplina de língua Portuguesa, em particular para as dimensões Prazer e Valor/Importância, entre o 4º e o 5º ano, e o 4º e 6º ano de escolaridade. Em suma para a autora os dados sustentam a tese de que o interesse e o prazer dos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa, tal como o valor e a importância que atribuem à mesma tende a diminuir com o aumento do ano de escolaridade.

Em sùmula, todas as investigações apresentadas sugerem que a motivação dos alunos se altera no decorrer do seu percurso escolar, tornando-se cada vez mais extrínseca. Esta mudança pode estar vinculada a particularidades do sistema educativo, particularmente no que se refere às práticas pedagógicas dos professores (Pinto, 2007).

1.5 - A Motivação e o desempenho Escolar

A questão do desempenho é uma questão pertinente para a pedagogia e psicologia tal como sucesso e insucesso e conseqüentemente transição de ano ou repetência.

Segundo Razzozi e Almeida (1988), com base nalguns indicadores mundiais, referem que Portugal é um dos Países ocidentais com maior taxa de reprovações escolares. Consideram que a reprovação tem por base; o discurso dos seus agentes, critérios objectivos previamente determinados e adoptados, como parâmetros de igualdade, que servem para sancionar a diminuta aprendizagem dos alunos e, desta forma, para os obrigar a repetir uma mesma aprendizagem.

São vários os estudos que indicam a motivação como determinante mais válido na influência do sucesso ou insucesso dos alunos nas diferentes áreas académicas (Sternberg & Wagner, 1994 cit. por Mucherah & Yoler, 2008).

Também segundo Pierson e Connell (1992, cit por Lopes, 2006), a retenção apresenta-se como uma solução para socorrer as dificuldades de aprendizagem. Esta solução pode

ostentar consequências negativas para os alunos no que se refere ao confronto com novos colegas e à saída do grupo de pertença. A sua auto-percepção é afectada pois tendencialmente consideram-se menos competentes ao nível cognitivo e apresentam menos estratégias para alcançar o sucesso ostentando valores mais baixos do que os colegas que não apresentam retenções.

Newman (1992 cit. por Akey, 2006; Sérgio, 2009), admite que o envolvimento nas tarefas escolares e o desempenho escolar são a consequência do seu comportamento e atitude.

Bettencourt (1999), verificou a existência de diferenças nos níveis de motivação de alunos repetentes e não repetentes, evidenciando-se maiores níveis de motivação intrínseca nos alunos não repetentes.

Segundo O'Sullivan (1996, cit. por Mucherah & Yoler, 2008), os alunos que apresentam maiores níveis de motivação apresentam também maior persistência nas tarefas escolares e optam por tarefas mais desafiantes do que os alunos que apresentam níveis de motivação inferiores. Similarmente Baker (1999, cit. por Mucherah & Yoler, 2008) refere que no seu estudo sobre motivação para a leitura com alunos do ensino básico, existe uma correlação entre os níveis de motivação e o sucesso académico.

Segundo Sousa (2009), refere existir uma propensão para o efeito da variável desempenho em todas as dimensões motivacionais à excepção da dimensão prazer, permitindo afirmar que os alunos que apresentam, um melhor desempenho apresentam também, conseqüentemente, níveis motivacionais superiores aos dos alunos com piores desempenhos.

Sérgio (2009), verificou também diferenças nas dimensões motivacionais entre os alunos com elevado e baixo desempenhos mas não significativas.

Também num estudo desenvolvido por Guerreiro (2004), se verificaram níveis de motivação superiores nos alunos que apresentam sucesso escolar quando comparados com alunos que apresentam insucesso.

2 - Clima de Sala de aula

O termo “clima de sala de aula” foi inicialmente utilizado por Moos (1974, cit. por Yoneyama & Rigby, 2006) para enumerar os principais recursos contextuais de ambiente de aprendizagem, onde os alunos se instruem, ganham capacidades e atitudes, encaradas relevantes para a sua educação e desenvolvimento social.

Whitaker (1988, cit Dean, 2000), desenvolveu um estudo onde verificou a existência de três padrões no funcionamento dos professores, onde é patenteada: a capacidade empática para entender o que a experiência de sala de aula pode significar para cada aluno; o respeito pelo aluno não só como estudante, mas também enquanto pessoa, e por último, a disponibilidade para o envolvimento numa relação personalizada com cada aluno. Verificou-se que em salas de aula onde os professores utilizam este tipo de padrões comportamentais, os alunos se apresentam mais competentes na utilização de estratégias cognitivas superiores, relevando também um auto-conceito académico mais elevado, apresentando-se conseqüentemente mais autónomos. Outro aspecto importante é que a revelação destes padrões comportamentais, por parte dos professores, que teve resultados positivos ao nível da diminuição de problemas disciplinares e ao nível do absentismo.

Segundo Adelman e Taylor o clima de sala de aula é determinante no comportamento e na aprendizagem na sala de aula, mas a definição de clima de sala de aula é enigmática e parece não existir unanimidade entre os investigadores quanto à sua definição.

Getzels e Thelen (1960, cit por Arends, 1997), apresentaram um modelo onde há que ter em conta duas dimensões na vida da sala de aula: uma dimensão pessoal, que corresponde à diversidade de personalidade e necessidade existentes na sala de aula, e uma dimensão social que corresponde aos papéis e expectativas que se desenrolam em cada turma. Este modelo defende que “é a interacção de ambas as dimensões, social e pessoal, que determina o comportamento no contexto de sala de aula e dá forma a um clima particular na turma” (Arends, 1997, p.111).

Para Schmuck (1988, cit in Arends, 1997), um clima positivo pode ser descrito como: um clima em que os alunos possuem expectativas de que cada um transmitirá o seu melhor a nível intelectual e em que se apoiam mutuamente; em que os alunos possuem um elevado

grau de influência potencial entre eles e o professor; onde a comunicação é aberta e assente no diálogo.

Para Stoll (1991, cit in Morgado, 2004) num clima de sala de aula positivo é possível observar elevados níveis de interação entre alunos e professor, os professores utilizam frequentemente o elogio e o reforço, depreciando o recurso a críticas e punições; os professores executam e atestam atitudes e expectativas positivas face aos seus alunos, evidenciando interesse pelos mesmos como pessoas e não meramente como alunos. O autor defende também que quando o professor sobrevaloriza e menciona o sucesso e o bom desempenho, os alunos apresentam os índices elevados de sucesso em detrimento da referência às suas dificuldades.

Não sendo fácil encontrar um consenso quanto ao que constitui um clima de sala de aula positivo, Dean (2000, cit por Morgado 2004), considera que é imprescindível que o clima social de aula “seja estimulante, proporcionando uma base de apoio ao aluno que promova a sua confiança face à fragilização que a aprendizagem pode significar face às naturais dimensões presentes nas relações entre alunos e entre alunos e professor” (p.97).

Morgado (2004) considera que é singularmente essencial que o professor esteja atendo ao seu desempenho na área da comunicação, promovendo, tanto quanto possível, os níveis de comunicação entre os alunos e entre estes e o professor. Para tal a flexibilidade e a clareza da linguagem é fundamental.

Lang (1990, cit in Dean, 2000) quanto ao desenvolvimento de um clima social positivo, faz referência à importância do estabelecimento de regras para um efectivo funcionamento da sala de aula. As regras deverão ser elaboradas e negociadas pela turma e pelo professor, num modo cooperativo, não descurando que o número deverá ser reduzido e que a sua formulação deverá ser feita pela positiva.

De acordo com o Modelo proposto por de Dean (2000) a escola ao incrementar um clima de sala de aula positivo, está também a promover nos alunos um sentimento de valor, uma auto-estima positiva, auto-confianças e uma maior capacidade auto-critica. O clima positivo é promotor da regulação do comportamento aos diferentes contextos e situações, tal como à percepção e aceitação de diferentes pontos de vista capacidade de cooperação e negociação. Favorecendo a capacidade de adaptação, flexibilidade e iniciativa, sensibilizando

o aluno para problemáticas respeitantes à qualidade de vida e ao ambiente, desenvolvendo previsivelmente uma maior responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem.

“ A existência de um clima positivo na sala de aula contribuirá, à escala, para que toda a comunidade educativa estabeleça um bom clima de trabalho que se revele acolhedor para os alunos, pais e outros agentes envolvidos” (Stoll, 1991, cit por Morgado, 2004 p.97).

2.1 – O Clima Social de Sala de Aula e a Motivação

Na década de 70, Santrock (cit. por Arends. 1997) desenvolveu uma investigação onde estudou as relações presentes do clima de sala de aula (humor alegre/triste) e a motivação dos alunos para as tarefas escolares. Deste estudo foi possível concluir que os alunos que experienciaram situações alegres, tinham pensamentos alegres e tinham um professor alegre na aula persistiam muito mais nas tarefas dos que os alunos com pensamentos tristes, e que tinham um professor triste na aula.

Os resultados acima descritos, segundo Arends (1997), são relevantes na medida em que demonstram que a persistência na tarefa não é apenas determinada em função do autocontrolo ou interesse do aluno, podendo ser influenciada pelo contexto e pelo aspecto do ambiente passíveis de serem orientados pelo professor, tais como, a decoração da sala de aula a sua disposição e o humor (Arends, 1997).

Stipek (2002) afirma que os alunos permanecem, mais intrinsecamente motivados e focalizados na aprendizagem quando as actividades são inovadores, desafiantes e relevantes para a vida, isto é que apresentem significado para o aluno, do que as actividades se apresentam demasiado fáceis ou demasiado difíceis, repetitivas e irrelevantes para a vida do aluno e moderadamente desafiantes.

Também Elias (2007) na sua investigação concluiu, através dos resultados obtidos, que o clima de sala de aula se correlaciona com a motivação dos alunos, sendo de salientar que é nas dimensões Prazer e valor/importância onde se verificam correlações mais significativas e positivas com o estilo de aprendizagem cooperativa.

Sérgio (2009), encontrou correlações positivas e significativas nas dimensões escolha percebida e atitude. Considerando que existe de forma geral no seu estudo correlações

positivas entre algumas dimensões da motivação para a língua portuguesa e a percepção do clima de sala de aula, embora os valores não sejam muito elevados.

Sousa (2009), na sua investigação que com base nas correlações, afirma que quanto mais positiva for a percepção do clima de sala de aula maior serão os níveis motivacionais apresentados pelos alunos.

2.1.1 - A Motivação e os Métodos de Aprendizagem

Cada vez mais se torna desajustado encarar o aluno como um mero agente passivo no processo de aprendizagem. São vários os investigadores que expressam o facto de os alunos poderem regular as suas aprendizagens com base no funcionamento dos métodos de ensino-aprendizagem.

Encarando os diversos estilos de funcionamento e aprendizagem dos alunos, sobrevém a carência de os professores desenvolverem diferentes tipos de actividades/tarefas de aprendizagem (Marchesi & Martin, Cit in Morgado, 2004) tendo como preocupação base ir ao encontro dos interesses dos alunos, atendendo, tanto quanto possível, as motivações dos mesmos (Dean, 1992).

Segundo Morgado (1997), existe uma panóplia de eventualidades, nas quais as tarefas da aprendizagem escolar podem tornar-se em, situações fragilizantes para as crianças, no sentido em que se confrontam com “o que não sabem”, muitas vezes sem respeito ou valorização “do que sabe”. Assim, as situações de aprendizagem devem ser orientadas de modo a que a criança se sinta apoiada, onde o erro é natural, em qualquer situação de aprendizagem, e deve ser gerido com serenidade e não como fonte de intimidação à auto-estima e confiança do aluno.

Sotto (1994, cit in Dean, 2002), refere que a motivação é uma variável de extrema importância no processo de ensino aprendizagem. Em concordância com este autor, a motivação extrínseca está associada a níveis de aprendizagem leves, isto é, mais superficiais, contudo as actividades de aprendizagem deveriam remeter para uma privilegiada motivação intrínseca com o objectivo de despertar nos alunos um maior envolvimento na realização das

tarefas e consequentemente uma maior responsabilização e autonomia para a realização e sucesso das actividades que lhes são propostas.

Nesta extensão Niza (1998), defende que os alunos e o professor devem cooperar na gestão dos conteúdos curriculares, na definição das actividades e tarefas, bem como na gestão de recursos materiais, gestão de tempo e de espaços. Aconselha assim à participação dos alunos no próprio processo de definição de actividades.

Nesta sequência, Johnson e Johnson (1994, cit in Ghaith, 2003) lembram que existem variadas formas para estruturar as actividades a realizar na sala de aula as quais os professores podem aproveitar. Podem criar actividades que permitam aos alunos trabalhar associadamente em pequenos grupos com a intenção de conseguirem objectivos comuns (Aprendizagem Cooperativa). Podem incrementar actividades onde os alunos executem individualmente para atingirem objectivos pessoais (Aprendizagem Individual), ou podem ainda, desenvolver actividades onde os alunos possam competir entre si (Aprendizagem Competitiva).

A Motivação e a sua relação com a Aprendizagem Cooperativa

Vygotsky (1976, cit in Pinto, 2007) diz-nos que um grupo cooperativo pode ser definido como um grupo de alunos com diversas competências que trabalham unidos para resolver um problema ou finalizar um projecto comum.

Segundo Arends (1997), a aprendizagem cooperativa pode favorecer bons e maus alunos ao trabalharem juntos em matérias escolares. Sendo que os bons alunos orientam os maus alunos dando-lhes uma atenção específica. E os bons alunos dotam-se pelo facto extrair os benefícios, na medida em que um orientador é dotado de um entendimento mais focado sobre as relações e significado do conteúdo específico.

Da mesma forma Lemos (1993), diz-nos que “as atitudes de cooperação relacionam-se com percepção de motivação intrínseca, persistência de objectivos na aprendizagem, crenças de que o esforço próprio é determinante do sucesso, de desejo de ser bom aluno e valorização face a novos conhecimentos” (p.329) As circunstâncias de cooperação assentam também pela presença de um feedback informativo e significativo, dado pelo professor e pelos colegas, com o intuito de a estimular e a auxiliar e consequentemente na contribuição para o aumento da motivação intrínseca (Lemos, 1993).

Ao referir o conceito de aprendizagem cooperativa, Pujólas (2001, cit por Fontes & Freixo, 2004), define-o como um recurso que considera a diversidade dos alunos, privilegiando uma aprendizagem individualizada, que só será realizável se os alunos cooperarem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.

Segundo Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa é uma prática pedagógica passível de desenvolver nos alunos a zona de desenvolvimento potencial, que advém da justificação teórica de conceitos da teoria sócio construtivista de Vygotsky.

Para Bessa e Fontaine (2002) a aprendizagem cooperativa acentua a valorização do trabalho de grupo, sendo que é também valorizada a importância dos pares e a necessidade de pertença, aspecto, esse de grande importância na motivação para a realização em contexto escolar.

Tomé, Gomes e Correia (2005) concluíram que alunos em ambientes onde se exerce uma aprendizagem cooperativa estão mais motivados para o estudo, atingem maiores níveis de conhecimento e ajustam-se melhor socialmente. A aprendizagem cooperativa apresenta então implicações positivas na aprendizagem aumentando a confiança dos alunos e reforçando as relações interpessoais. No mesmo sentido também Glaith (2003), defendia os indivíduos procuram obter resultados benéficos, não apenas para si próprios, mas em prol do grupo.

Elias (2007) na sua investigação esperava que a motivação para a Língua Portuguesa exibisse uma correlação mais positiva com a aprendizagem cooperativa. A autora deparou-se com relações entre a aprendizagem cooperativa e as dimensões motivacionais: Prazer, Valor/Importância e Competência Percebida. Para a autora, estes resultados sugerem que a aprendizagem se traduz num estímulo positivo para a internalização da motivação intrínseca para a aprendizagem e conseqüente expansão do bom clima de sala de aula e promotor de relações positivas.

Também Bessa e Fontaine (2002) mencionam que a aprendizagem cooperativa parece surgir como uma variável de extrema importância na promoção de contexto e estilos motivacionais mais adequados.

A Motivação e a sua relação com a aprendizagem individualista

Para Ghaith (2003), quando os alunos trabalham individualmente, propendem a atingir metas de aprendizagem que não se equiparam com as metas dos restantes alunos; cada aluno foca-se no seu trabalho, na sua matéria e no seu espaço, não interferindo no trabalho dos seus colegas, nem procurando a ajuda por parte dos seus colegas. Então têm subjacente uma tendência natural para “celebrar” individualmente o seu sucesso ou insucesso, ignorando o sucesso ou insucesso dos seus colegas.

Na situação de aprendizagem individualizada, os alunos pretendem atingir resultados benéficos apenas para só próprios (Johnson & Johnson, 1999).

Segundo Lemos (1993), o trabalho individualizado, em que a interacção é nula e a interdependência é neutra, promove apenas a motivação extrínseca, dado que aquilo que o aluno procura é a obtenção de benefícios pessoais, laborando para alcançar o reconhecimento e o agrado dos pais e professores.

Para Dean (2000) existem algumas situações em que o recurso ao trabalho individual pode ser mais conveniente, como, por exemplo o caso da língua materna, para expressão oral e escrita, sendo que a resposta pode ser produzida a nível individual e apresentada em contexto grupal.

Outros autores, também encontram e sustentam algumas vantagens do trabalho individualizado. Galton e Patrick (1990 cit por Morgado, 2004) defendem que o ensino individualizado pode transportar a bons resultados quando se pretende promover aquisição de conceitos e competências básicas, acautelando que, no entanto, este processo parece promover níveis mas significativos de subordinação nos alunos.

No mesmo sentido também Marchesi e Martin (1998, cit por Morgado 2004) declaram que o trabalho individual permite ao aluno fazer reajustamentos nas suas competências, através de mecanismos de auto-regulação e apoios individuais do professor, relevando-se bastante útil no âmbito da avaliação.

Mas, de acordo com Johnson e Johnson (1998, cit por Morgado 2004) a exclusiva utilização de metodologias de trabalho individualizadas têm como prejuízo o facto de poder

promover nos alunos o desenvolvimento de atitudes nefastas e, num desenvolvimento mais extremo, conduzir à exclusão.

A Motivação e a sua relação com a aprendizagem Competitiva

O método de aprendizagem competitivo fomenta a motivação extrínseca em detrimento da motivação intrínseca refere Lemos (1993). A autora defende que “ as atitudes competitivas conduzem á motivação extrínseca”, consentindo o valorizar mais os prémios em vez de se valorizar o realizar tarefas, e “focalizando a atenção do aluno na capacidade, mais do que nas competências” Lemos, 1993, p.329).

Os alunos em contexto de sala de aula encontram-se numa posição social, em que os vários níveis de realização são muitas vezes alvo de comparação, há uma propensão para se compararem com os colegas com o intuito de situarem a sua realização face ao grupo turma. Estas comparações podem desencadear efeitos debilitantes e nefastos na motivação dos alunos, nas suas aprendizagens e percepções de auto-competência. (Schunk, 1985, cit in Bettencourt, 1999).

Lieury e Fenouillet (1997) declaram que o trabalho competitivo pode apresentar efeitos contrários, por um lado aumentar o desempenho e por outro levar à competição, à rivalidade e conseqüentemente acarretar agressividade e em resultado à diminuição do desempenho.

Segundo Bessa e Fontaine (2002), o ambiente competitivo intensifica o impacto tanto do sucesso como do insucesso. Os autores referem ainda que o método competitivo impede o sucesso alargado a todos os alunos, na medida em que a satisfação da intenção e das necessidades de uns se fazem à custa da carência dos restantes. Constata-se uma “desvalorização do significado do sucesso escolar e a punição social dos melhores, resultado da acção de um viés hedónico junto daqueles que não puderam ser bem sucedidos” (Bessa & Fontaine, 2002, pp.51).

Em suma perante as evidências sobre as três metodologias de aprendizagem apresentadas, (Cooperativa, Individual e Competitiva) podemos incluir que não existe um modelo ideal de aprendizagem, mas um leque de modelos exequíveis de recurso da aprendizagem que permitem ajustes e reajustes consoante os alunos, as suas características,

interesses, motivações e as possíveis actividades praticáveis na disciplina (Cooper & McIntyre, 1996 cit. por Morgado, 2004). No entanto o modelo cooperativo evidenciou-se pela sua flexibilidade de ajustamento aos vários climas de aprendizagem e oferece mais vantagens nos trâmites de aprendizagem.

3 - Auto-conceito e Auto-estima

O Auto-conceito e a Auto-estima revelam-nos a sua importância no decurso da infância e da adolescência e a sua estreita relação com as variáveis motivacionais. Podendo vir o auto-conceito e a auto-estima a repercutir-se de forma favorável ou inibitória, consoantes se apresentem positivos ou negativos.

Inicialmente começou-se a descobrir o valor e a importância do *self*. Falar do auto-conceito implica necessariamente falar da auto-estima. Por isso decidimos abraçar os dois conceitos, ao longo deste trabalho e apresentar muitas vezes, esses mesmos conceitos, paralelamente quando estivermos a analisar o tema em apreço. Este é um assunto, muito estudado, a nível da psicologia, e acreditamos ser do consenso geral que o auto-conceito e a auto-estima tem uma encadeamento muito grande na vida das pessoas, estimulando-a quer positiva, quer negativamente.

Quer o auto conceito quer a auto-estima, acontecem num processo muito complexo interacção, que começa praticamente com a formação do sujeito. Peixoto e Mata (1993) afirmam que: *É do consenso de vários autores (Burns, 1988; Harter, 1989) que o desenvolvimento do Auto-conceito não ocorre a partir de um certo momento. Cada sujeito tem múltiplas concepções sobre si e é razoável crer que a criança se apercebe de diferentes características, em graus diferentes de clareza ao longo do seu desenvolvimento. Este facto pode ser justificado pela evolução e riqueza das suas vivências, que se vão diversificando e complexificando á medida que ela cresce, pois o leque de pessoas com quem vai interagindo vai aumentando (amigos, colegas, professores) sendo as inteirações sociais, segundo alguns autores (Mead, 1934; Cooley, 1902, cit. Burns, 1988) o factor principal na formação do self e de um indivíduo. (pag. 401).*

Importa aqui salientar que a escola é um estabelecimento que colabora de forma activa para o gradual desenvolvimento do auto-conceito (Pereira 1999).

É também sabido que quando a auto-estima está intimidada, os sujeitos direccionam os seus esforços na tentativa de a proteger, em detrimento da prossecução de outros objectivos de vida, o mesmo se passa em relação com a competência escolar. (Covington, 1984; Fontaine, 1998, Senos 1998).

Wylie (in Hattie, 1992) considera a auto-estima como uma das três partes constitutivas do auto-conceito, dizendo respeito às avaliações dos aspectos restritos do eu, sendo o conceito geral de si e o eu-ideal as outras duas partes.

Serra (1998), define auto-conceito como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que com base nessa percepção, forma acerca de si. Da mesma forma também Wells e Marwell (1976, cit. por Serra, 1998) afirmam que o auto-conceito é fundamental para descrever, explicar e prever o comportamento humano, torna-se possível fazer uma ideia de como o indivíduo se concebe e se considera a si próprio.

Por seu lado, Rosenberg (1979) considera o auto-conceito num conjunto de quatro áreas: conteúdo, estrutura, dimensões e extensões do eu, sendo a auto-estima a dimensão que corresponde à direcção (alta ou baixa) da atitude face a si próprio.

Hattie (1992) defende que as concepções que temos de nós próprios, constituindo avaliações cognitivas dos nossos atributos pessoais, dizem respeito a uma dimensão cognitiva/intelectual, enquanto, que a auto-estima é principalmente emocional.

Pronunciar auto-conceito é, para Hattie (1992; 36), semelhante a que dizer as nossas concepções acerca do nosso *'self'*, e tais concepções não podem deixar de ser avaliações cognitivas, expostas em termos de expectativas, descrições e prescrições, assimiladas nas várias dimensões que nos atribuímos. A consistência ou inconsistência destas atribuições vai depender da qualidade e da quantidade da confirmação, ou da não confirmação, das nossas avaliações recebidas por nós próprios ou pelos dos outros.

O auto-conceito é um dos aspectos relevantes no desenvolvimento do aluno pois este vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Podemos caracterizá-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o "eu" e o "não eu"; ou seja, cada sujeito está "inatamente preparado para aprender sobre e consigo próprio" (Carapeta, Ramires & Viana. 2001, p.51). Assim, segundo Carapeta e os seus colaboradores (2001), o auto-conceito é a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Para Harter (1993), o auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios, é aquilo que acreditamos ser, no quadro global das nossas capacidades e traços. É uma estrutura cognitiva com matizes emocionais e consequências comportamentais e é um "sistema de representações descritivas e avaliações acerca do 'self', que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções" (Harter, 1993). Sendo esta uma parte integrante da nossa personalidade, influencia o comportamento de várias formas: se, por exemplo, falarmos de actividades desportivas, a percepção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades é um indicador fundamental para a reavaliação das suas atitudes e comportamentos face a essas actividades.

Segundo Hattie (1992), o auto-conceito vai-se alterando e fortificando no decorrer do progresso do indivíduo, profetizando uma maior estabilidade com a passagem deste pelas diferentes fases da adolescência, dado que é nesta que se analisa uma transformação expressiva no estabelecimento do auto-conceito.

Para Harter (1985, citado por Senos, 1996), a organização do auto-conceito é composta por um sistema com dimensões, tais como, a auto-confiança e a auto-estima; um conjunto de domínios, sendo eles o auto-conceito académico, o auto-conceito social ou o auto-conceito físico. A compreensão que o indivíduo tem da importância do 'self' para si vai ser imprescindível no modo como se comporta; ou seja, se pensa que é bom aluno, então os comportamentos vão ser adequados a esse papel. As acções e os comportamentos dos outros são marcantes para a construção do 'self'. Se os procedimentos e actividades são auspiciosas para com o sujeito, então este irá, por seu lado, expandir atitudes positivas face a si próprio (Hattie, 1992).

De acordo com Pereira (1999, cit in Gomes, 2007), no processo de ensino-aprendizagem, a motivação e o auto-conceito afiguram-se como dois aspectos muito importantes no bem-estar dos alunos. O desenvolvimento do indivíduo vai ser influenciado pelo professor e pelos colegas.

Segundo Chen (2003) os julgamentos positivos, que os indivíduos fazem de si próprios preconizam benefícios motivacionais. o que significa que o sujeito se sente motivado para as aprendizagens, mesmo quando o seu desempenho não é suficientemente bom.

Relativamente à auto-estima importa salientar que segundo Henrique (2000), a auto-estima é uma auto-avaliação mais descontextualizada com uma componente mais afectiva,

sendo assim considerada como o resultado da avaliação global das qualidades do sujeito. Ao longo da vida, a imagem do 'self' torna-se mais clara e convincente, à medida que o indivíduo lida com tarefas de desenvolvimento da infância, adolescência e depois na idade adulta.

No entendimento de Campbell e Lavallee (1993, cit. in Peixoto, 2003), o auto-conceito é assumido como um conjunto de crenças que os indivíduos possuem acerca de si próprios, assumindo um carácter fundamental cognitivo, a auto-estima assume-se como uma competente predominantemente afectiva de representação que a pessoa constrói sobre si.

Neves e Carvalho (2006), consideram que os alunos com baixa auto-estima tendem a assumir um papel secundário na aula, não se envolvendo em discussões colectivas, não participando oralmente, não assumindo posições de liderança, existindo uma tendência para a rejeição de tarefas difíceis, na medida em que constituem grandes desafios e geram situações de ansiedade, porque se sentem incapazes de as realizar com sucesso.

A auto-estima fundamenta-se com um valor que o sujeito atribui a si próprio. Assim, se esta é positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno. O aumento da auto-estima é influenciado pela forma como as pessoas que lhe são significativas se relacionam com ele. De igual modo, é o próprio indivíduo que cria a sua conduta, gerando a auto-estima. Para ocorrer o desenvolvimento, é necessária uma motivação favorável por parte do indivíduo no decorrer do percurso escolar.

Segundo Cubero e Moreno (1995, citado por Roldão, 2003), é com a entrada na escola que a quantidade de relações sociais da criança amplia, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve à medida que os outros indicativos agem e se declaram em relação às nossas características e ao nosso comportamento.

II - Problemática e Hipóteses

A grande problemática desta investigação está centralizada na relação das variáveis género, ano de escolaridade, desempenho, percepção que os alunos têm do clima de sala de aula da disciplina de Português, auto-conceito e auto-estima com a motivação para a aprendizagem da disciplina de Português.

A revisão de literatura permitiu-nos certificar a existência de uma possível relação entre as variáveis em estudo. No entanto, a grande maioria das investigações centraliza-se na motivação para a leitura e, mais recentemente, na motivação para as disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática. Pretende-se, com este estudo, cooperar para uma maior clareza no que se refere ao estudo da motivação para a disciplina de Português em relação às variáveis supra referenciadas.

O **primeiro objectivo** desta investigação passa por verificar se existem diferenças, ao nível motivacional dos alunos em função das variáveis género, ano de escolaridade, desempenho (sucesso/insucesso).

Wigflied e Guthrie (1997), verificaram numa amostra de 105 alunos do 4º e 5º ano de escolaridade que os alunos do género feminino, de um modo geral estão mais motivados para a leitura e de forma mais positiva.

Monteiro e Mata (2002), num estudo sobre a motivação para a leitura, também encontraram diferenças entre rapazes e raparigas, e concluíram que tais diferenças se verificam em todas as dimensões do estudo, sendo que as raparigas obtiveram valores mais elevados do que os rapazes nas dimensões prazer e reconhecimento, e mais baixos no auto-conceito.

Elias (2007), desenvolveu um estudo sobre motivação e a relação com a variável género, onde participaram 305 alunos, onde verificou que os alunos do género feminino apresentam níveis motivacionais superiores, atribuem maior valor e importância às actividades de Língua Portuguesa e consideram ter maior liberdade de escolha na realização das tarefas quando comparadas com os alunos do género masculino.

Colocámos assim o nosso **primeiro problema**: Qual é a relação entre a variável género e a motivação para a disciplina de Português?

Hipótese 1: As raparigas apresentarão níveis de motivação para a disciplina de Português, nas dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida mais elevados do que os rapazes.

Hipótese 2: Os rapazes apresentarão níveis de Tensão superiores aos das raparigas, relativamente à disciplina de Português.

O segundo problema refere-se à variável ano de escolaridade: Qual é a relação entre motivação para a disciplina de Português e o ano escolaridade?

Deci (1975, cit in por Elias, 2z007), concluiu, que desde que as crianças começam a escolaridade, o seu interesse e curiosidade pelas aprendizagens vai progressivamente diminuindo o que, de acordo com o autor, tem uma repercussão negativa na motivação intrínseca.

Bettencourt (1999), na sua monografia verificou que os níveis de motivação dos alunos comportam mudanças, passando de uma orientação mais intrínseca no 4º ano de escolaridade para uma orientação cada vez superior extrínseca nos anos seguintes até ao 9º ano de escolaridade.

Também Pinto (2007), produziu um estudo, com uma amostra de 235 sujeitos do 5º, 6º e 7º ano de escolaridades, no qual concluiu que com o decorrer dos anos de escolaridade a motivação intrínseca diminuíu.

Em oposição Catarino (2007), no seu estudo de investigação, constatou que a motivação dos alunos não decresce no decurso do percurso académico.

Perante o destaque na literatura, podemos assumir que o ano de escolaridade se relaciona com o nível de motivação dos alunos para a Língua Portuguesa.

Hipótese 3: O nível de motivação para a disciplina de Português diminui com o aumento de ano de escolaridade.

Num estudo de Bettencourt (1999), sobre a relação entre motivação e o desempenho, onde aplicou a escala de motivação intrínseca vs extrínseca na sala de aula a 409 alunos do 4º, 6º, 9º e 11º ano de escolaridade, a autora verificou a existência de diferenças nos níveis

motivacionais entre os alunos que não tiveram retenção e os que tiveram retenção, comparativamente com os níveis obtidos nos alunos que nunca ficaram retidos.

Pinto (2007) na sua monografia encontrou níveis de motivação superiores nos alunos considerados “bons”, níveis médios nos alunos considerados “médios” e níveis inferiores nos alunos considerados “fracos”.

Colocámos o nosso **terceiro problema**: Qual a relação entre sucesso/insucesso escolar e a motivação para a disciplina de Português?

Hipótese 4: O grupo de alunos com repetências, apresentará níveis de motivação inferiores aos dos alunos sem repetências.

O **segundo objetivo** desta investigação pretende verificar se existe uma relação entre a motivação para a disciplina de Português e o clima de sala de aula.

De acordo com Harter (1987, cit in Stipek, 2002), o sentimento de pertença a um grupo e de ser socialmente aceite e apoiado promove o desenvolvimento de um estado afectivo e motivacional positivo

Arends (1997) refere que as investigações têm demonstrado que a persistência dos alunos nas tarefas não é somente condicionada pelo seu auto-controlo e interesse, podendo sofrer a influência do contexto e de aspectos do ambiente susceptíveis de serem controlados pelo professor, tais como decoração da sala de aula e o seu humor.

Também Elias (2007) verificou a existência de correlações entre a motivação dos alunos para a disciplina de Língua Portuguesa e a percepção de clima de sala de aula. Verificou que algumas dimensões da motivação para a Língua Portuguesa (Prazer, Competência Percebida e Escolha) se correlacionam de forma positiva e significativa com a dimensão do clima de sala de aula, Atitudes em relação à Língua Portuguesa.

Connel e Wellborn (1991, cit. por Stipek, 2002) concluíram que, quanto mais os alunos estão emocionalmente ligados aos seus professores e colegas, mais envolvidos cognitivamente, comportamentalmente e emocionalmente estão nas tarefas escolares, e por ventura também apresentam maior confiança para requerer ajuda, quando esta é precisa.

Com base no que ficou referido em cima levantamos então o nosso **quarto problema**: Será que a percepção que os alunos têm do clima de sala de aula está relacionada com a motivação para a disciplina de Português?

Hipótese 5: Quanto mais positiva, for a percepção que os alunos têm do clima de sala de aula mais elevados são os níveis de motivação para a disciplina de Português.

O nosso **terceiro objectivo** assenta na análise da relação entre a motivação para a disciplina de Português com o Auto-conceito e com a Auto-estima.

Na literatura encontramos vários autores que defendem que o auto-conceito e a auto-estima estão relacionados com motivação para as aprendizagens (Neves & Carvalho, 2006).

Para Kaplan e Cassidy (1985, cit por Learner & Kurger, 1997), existe uma relação entre os níveis de auto-conceito académico dos sujeitos e a motivação para as aprendizagens.

Na mesma linha também, Learner e Kurger (1997) concluem que quanto mais positivo for a concepção que o indivíduo tem de si como aluno, também melhor será a sua motivação intrínseca.

Segundo González Cabanach e Valle Arias (1998), asseguram que, experiências negativas frequentes e por longos períodos de tempo, conduzem a uma diminuição do auto-conceito académico, provocando um comportamento desadequados.

Importa salientar ainda que Eccles e Wigfield (2002), afirmam que quanto mais elevados forem os níveis de auto-conceito do sujeito, maior será a sua motivação intrínseca, na medida em que a motivação intrínseca só se sustenta quando os sujeitos se sentem competentes e auto-determinados.

Romero (1992, Cit. por Pérez 2003) declara que subsiste uma relação entre o modelo de desenvolvimento psicológico e consequentemente a auto-estima e a motivação.

Também nesta linha Whitley, Hanusa e McHugh (1992, cit. por Faria, 1997), consideram que a auto-estima é imprescindível no processo de aprendizagem, dado que interfere no processo como os sujeitos seleccionam a informação sobre si próprios.

Pérez (2000) estudou os níveis de auto-estima e motivação em alunos universitários e concluiu que os sujeitos com baixa auto-estima têm consequentemente baixos níveis motivacionais para as aprendizagens.

Com o exposto relativamente à Auto-estima e auto-conceito tornou-se relevante levantar o nosso **quinto problema**: Será que existe alguma relação entre motivação para disciplina de Português, o auto-conceito académico e a auto-estima?

Hipótese 6: Existe uma relação positiva entre os níveis motivacionais para a disciplina de Português e os níveis de Auto-conceito académico.

Hipótese 7: Existe uma relação positiva entre os níveis motivacionais para a disciplina de Português e os valores de Auto-estima.

III - Método

1 - Participantes

Participaram neste estudo 309 alunos que se encontravam a frequentar o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade com idades compreendidas entre 14 e 21 anos de idade, de ambos os géneros. Esta escolha deveu-se ao facto de existirem poucos estudos em Portugal sobre esta temática dirigidos aos alunos que frequentem o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade.

As escolas contactadas do ensino secundário do Distrito de Beja, os alunos a quem se almejou aplicar este estudo pertencem a turmas que têm a disciplina de Português com características socioculturais e económicas semelhantes para controlo de variáveis

Tabela 1: Distribuição do número de participantes por ano de escolaridade e género

Ano de Escolaridade	Feminino	Masculino	Total
10º Ano	70	56	126
11º Ano	33	31	64
12º Ano	59	60	119
Total	162	147	309

Tabela 2: Distribuição dos participantes, repetentes e não repetentes

	Repetentes	Não Repetentes	Total
Total	194	115	309

2 - Instrumentos

Para a recolha de dados neste estudo utilizámos três instrumentos que nos pareceram indispensáveis para o que se pretende avaliar sendo que o objectivo desta investigação se centra na relação das variáveis género, ano de escolaridade, retenção, percepção que os alunos têm do clima de sala de aula da disciplina de Português e auto-conceito e auto-estima com a motivação para a aprendizagem da disciplina de Português.

Utilizámos uma folha de rosto relativa a dados do aluno á qual foi atribuída um numero a fim de garantir o anonimato (Anexo I).

2.1 - A escala de motivação Língua Portuguesa

Para avaliar o nível motivacional dos alunos utilizamos o questionário “*Eu e a Língua Portuguesa*”, adaptado para a população portuguesa por Monteiro, Mata, e Peixoto, (2010). (Anexo II)

(a) – Estrutura da Escala

O objectivo da escala que utilizámos foi de avaliar a motivação dos alunos em particular para a disciplina de Português. É uma escala multidimensional, constituída por um total de 22 itens que estão agrupados em 5 dimensões, especificamente em: Prazer; Competência Percebida; Pressão; Escolha Percebida e Valor.

Tabela 3: Distribuição dos itens da Escala “Eu e o Português”

Dimensões	Itens	
Prazer	5 Itens: 1,7, 25, 31 e 34	Item 1: “ Eu gosto de fazer trabalhos de Português”
Competência Percebida	5 Itens: 2,8,19, 26 e 27	Item 2: “Acho que sou bastante bom a Português”
Pressão	2 Itens: 4 e 9	Item 4: “Sinto-me nervoso quanto estou a fazer trabalhos de Português”
Escolha Percebida	5 Itens: 10,16,22,29 e 35	Item 10: “ Só faço os trabalhos de Português porque o Professor manda”
Valor	5 Itens: 11,17, 30,33 e 36	Item 11: “Fazer actividade de Português é útil para mim”

No início do procedimento da recolha de dados, o instrumento que utilizámos continha 36 itens. No decurso do presente ano foi feita uma aferição deste instrumento para a população Portuguesa (Mata, Monteiro e Peixoto, 2010) que originou um instrumento composto por 22 itens e as 5 dimensões atrás referidas. Desta forma, a análise dos resultados nesta investigação foi feita com base nos itens da aferição da escala. Não sendo, desta forma, de estranhar que o instrumento que se encontra em anexo tenha os 36 itens iniciais. É importante referir, relativamente às dimensões, que através da dimensão **Prazer** é possível obter a medida mais directa da motivação intrínseca.

Com o objectivo de melhor se compreender a escala importa explicar as diferentes dimensões que compõem o instrumento: As dimensões **Competência Percebida** e **Escolha Percebida** remetem para factores positivos de comportamento da motivação intrínseca, isto é, são regularizados de forma a serem preditores positivos de motivação intrínseca. Relativamente à dimensão **Pressão**, apresenta-se como agente negativo de comportamentos da motivação intrínseca. A dimensão **Valor** na medida em que tem subjacente o pressuposto de que as pessoas desenvolvem mais auto-regulação quando vivenciam experiências que se manifestam como maior valor para elas.

(b) - Formato

É pedido aos alunos que se posicionem numa escala de 6 pontos face às afirmações apresentadas.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
1. Eu gosto de fazer trabalhos de Português.						
5. Eu faço os trabalhos de Português porque tenho vontade.						

(c) – Cotação

Os itens do questionário são cotados de 1 a 6, onde 1 corresponde a Nunca, 2 a Raramente, 3 a Poucas Vezes, 4 a Algumas Vezes, 5 a Muitas Vezes e 6 corresponde a Sempre, consoante os alunos se posicionem face às afirmações apresentadas.

Para cada dimensão será calculada a média de cotação dos itens que a constituem, obtendo-se *scores* cujos valores podem variar entre 1 e 6.

De salientar ainda que, devido à formulação de alguns itens, isto é, por estarem formulados pela negativa, como é o caso de **4;9;10;16;22;29 e 35**, a cotação deverá ser feita de forma oposta aos restantes itens da escala.

2.1.1 - Análise das propriedades psicométricas do Instrumento – Consistência interna a escola “ Eu e o Português”

A escala é constituída por 5 (cinco) dimensões: Prazer; Competência Percebida; Pressão; Escolha Percebida; Valor.

Com o objectivo de verificar a fiabilidade dos itens entre si, procedemos ao cálculo do *Alfa de Cronbach*. (Anexo III) Verificamos através de cálculo que teríamos também de retirar alguns itens, com o objectivo de aumentar o grau de fiabilidade do instrumento utilizado.

Tabela 4: Consistência interna – Escala de Motivação “Eu e o Português”

Dimensões	N.º de itens	Alfa de Cronbach No presente estudo	Alfa de Cronbach Monteiro, Mata & Peixoto 2010
Prazer	5	0.89	0.88
Competência Percebida	5	0.77	0.80
Pressão	2	0.66	0.68
Escolha Percebida	5	0.87	0.80
Valor	5	0.93	0.83

Como se pode constatar os valores obtidos são muito semelhantes aos obtidos pelos autores na adaptação do instrumento. À excepção da dimensão Pressão todos os valores são bons ou até muito bons.

As dimensões **Valor** e **Prazer** são as que apresentam um *alfa de Cronbach* mais elevado, sendo a mais baixa para a dimensão de **Pressão** com um *alfa de Cronbach* 0.66.

2.2 - Escala de clima social de Sala de Aula

De forma a avaliar a percepção que os alunos têm do clima social de sala de aula, bem como do método de aprendizagem aplicado na prática desse contexto, foi utilizada uma escala de clima social de sala de aula – “Na Sala de Aula”. Trata-se de uma adaptação da escala “*Na Sala de Aula de Língua Portuguesa*” adaptação feita por Mata, Monteiro, e Peixoto, (no prelo). (Anexo IV).

Esta escala dirige-se a sujeitos do 3º ao 12º ano de escolaridade, podendo o seu conteúdo ser adaptado às diferentes disciplinas do *currículum*.

(a) – Estrutura

O questionário é constituído por 6 dimensões, referentes ao clima de sala de aula, especificamente: *Suporte Social dos Colegas*, incidem na percepção que os alunos têm de suporte social por parte dos colegas, isto é, a percepção que têm de ajuda, apoio que obtêm por parte dos colegas. *Suporte Social do Professor*; avaliam a forma como o aluno sente o apoio e a ajuda por parte do professor; *Atitudes*, estes itens avaliam os sentimentos e as atitudes do aluno face à disciplina; *Aprendizagem Cooperativa*; são itens que procuram investigar a percepção que o aluno tem da utilização das estratégias que fomentam a cooperação entre alunos por parte do professor da disciplina em estudo; *Aprendizagem Competitiva*, são itens que procuram investigar a percepção que o aluno tem da utilização das estratégias que fomentam a competição entre alunos por parte do professor; *Aprendizagem individualista*, são itens que procuram investigar a percepção que o aluno tem da utilização das estratégias que orientam para a um trabalho individual, na sala de aula.

Tabela 5: Distribuição dos itens da escala clima “Na sala de Aula”

Dimensões	Itens	Exemplo
Suporte Social dos Colegas	5 Itens: 1, 6, 11, 18 e 23	Item 1: “Na aula de Português, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo”.
Suporte Social do Professor	6 Itens: 3,8,13,15, 20 e 25	Item 15: “ Na aula de português, o meu professor ajuda-me”:
Atitudes face à disciplina de Português	5 Itens: 5,10,17,22 e 26	Item 10: “Na aula de português sinto-me tão bem que nem dou pelo tempo passar”:
Aprendizagem Cooperativa	3 Itens: 2,12 e 16	Item 2: “ O professor de português propõe trabalhos para partilharmos as ideias.
Aprendizagem Competitiva	4 Itens: 4,9, 14 e 21	Item 4: “ Na aula de Português, costumamos trabalhar para ver quem é o melhor”.
Aprendizagem Individualista	3 Itens: 7, 9 e 24	Item 7: “Na aula de Português, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos”.
Total de Itens	26	

Quando se iniciou a recolha de dados, foi utilizado o instrumento na sua versão completa que continha 40 itens. Mas, para a análise dos dados recorreu-se a uma versão reduzida da escala, da adaptação realizada por Mata, Monteiro e Peixoto (no prelo) que contém 26 itens distribuídos por 6 dimensões: Suporte Social dos Colegas, Suporte Social do Professor, Atitudes face à disciplina de Língua Portuguesa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Competitiva e Aprendizagem Individualista, como já se referiu anteriormente.

(b) – *Formato*

Trata-se de um questionário que avalia 6 dimensões do clima de sala de aula, distribuídas num total de 26 itens. Para cada dimensão existem afirmações e pede-se ao sujeito que se posicione face a cada uma delas, numa escala de 6 pontos.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Na aula de Português, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O professor de Português propõe trabalhos para partilharmos as ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(c) - *Cotação*

Os itens deste questionário são cotados numa escala de 1 a 6, consoante o aluno se posiciona face à afirmação sobre características do funcionamento da sala de aula da disciplina de língua Portuguesa. Obtêm-se, assim, valores que podem oscilar entre 1 e 6, onde: 1 corresponde a Nunca, 2 a Raramente, 3 A Poucas Vezes, 4 a Algumas Vezes, 5 a Muitas Vezes e 6 a Sempre.

Importa também referir que o item 17 foi cotado de forma inversa por estar formulado na negativa.

Depois de cotados os itens, calcula-se a média dos itens referentes a cada uma das dimensões. Obtendo-se desta forma 6 *scores* diferentes.

2.2.1 - Análise das propriedades psicométricas do Instrumento – Consistência interna a escola “ Na sala de aula de Português”

A escala é constituída por 6 dimensões: Suporte Social dos Colegas; Suporte Social do Professor; Atitudes face à disciplina de Português; Aprendizagem Cooperativa; Aprendizagem Competitiva; Aprendizagem individualista.

Com o objectivo de verificar a fiabilidade dos itens entre si, procedemos ao cálculo do *Alfa de Cronbach*, que nos permite analisar o relacionamento dos itens em cada dimensão. (Anexo V)

Tabela 6: Consistência interna – Escala “Eu na sala da aula”

Dimensões	N.º de itens	Alfa de Cronbach no presente estudo	Alfa de Cronbach Mata, Monteiro & Peixoto (no prelo)
Suporte Social dos Colegas	5	0,90	0,81
Suporte Social do Professor	6	0,81	0,91
Atitudes face à disciplina de Português	5	0,85	0,84
Aprendizagem Cooperativa	3	0,72	0,77
Aprendizagem Competitiva	4	0,85	0,76
Aprendizagem Individualista	3	0,68	0,60

Como se pode constatar na tabela 5, verificam-se algumas diferenças nos valores obtidos no nosso estudo quando comparados com o estudo de adaptação dos instrumento Mata, Monteiro, e Peixoto, (no prelo).

Todos os valores são aceitáveis, e alguns até muito bons, sendo que nalguns casos, são superiores aos valores obtidos na adaptação do instrumento. No que se refere à dimensão **Suporte Social dos Colegas** apresenta o *alfa de Cronbach* mais elevado (0.90), sendo o mais baixo para a dimensão de **Aprendizagem Individualista** com um *alfa de Cronbach* (0.68).

2.3 - Escala de Auto conceito e Auto-estima

Com o objectivo de avaliar o Auto-Conceito e a Auto-estima, utilizámos a escala “**Como é que eu sou**” construída por Peixoto e Almeida (2003) (Anexo VI). A construção da escala de auto-conceito e auto-estima emergiu da adaptação Portuguesa feita por Peixoto, Martins, Mata e Monteiro, (1997, cit por Peixoto, 2003), do *Self Perception Profile for Adolescents* de Susan Harter (1988, cit por Peixoto, 2003).

(a) – Estrutura

Esta escala está organizada em 10 dimensões distintas, especificamente: *Competências Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética; Aparência Física; Atracção Romântica; Comportamento; Amizades Íntimas; Competência a Língua materna; Competência a matemática e Auto-estima*, contendo um total de 51 itens. Para a realização da presente investigação apenas utilizámos três dimensões: Competência Escolar, Competência a Língua Portuguesa e Auto-estima, sendo a escala constituída por 16 itens, pois eram as reenviavam para o nosso objectivo de investigação.

Tabela 7: Distribuição dos itens da Escala – “Como é que eu sou”

Dimensões	Itens	Exemplo
Competência Escolar	5 Itens: 2, 5, 8, 11 e 14	Item 2: “Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar”.
Competência a Português	5 Itens: 3, 6, 9, 12 e 15	Item 6: “Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem”.
Auto-Estima	6 Itens: 1, 4, 7, 10, 13 e 16	Item 1: “Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser”.

(b) – Formato

Para cada item existem 4 afirmações nas quais o aluno se deverá posicionar numa escala de 4 pontos, considerando as opções.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(c) - Cotação

Os itens deste questionário são cotados numa escala de 1 a 4, consoante o aluno se posiciona face à afirmação apresentada. Sendo que a pontuação varia entre 1 e 4: 4 corresponde a uma elevada competência percebida e 1 corresponde a uma baixa competência percebida.

Esta escala permite-nos obter medidas para cada uma das dimensões específicas da escala e uma para a Auto-estima. Foi invertida a cotação nas questões que estão feitas na negativa e que correspondem às questões: 3; 4; 5; 7; 8; 14; 15 e 16.

2.3.1 - Análise das propriedades psicométricas do Instrumento – Consistência interna da escala “ Como é que eu sou ”

Importa referir que, como utilizámos uma versão da escala que foi previamente aferida e validade para a população Portuguesa, não foi necessário recorrer à análise factorial da escala.

Com o objectivo de verificar a fiabilidade dos itens entre si, nas 3 dimensões estudadas procedemos ao cálculo do *Alfa de Cronbach*. (Anexo VII)

Tabela 8: Consistência interna – Escala “Como é que eu sou”

Dimensões	N.º de itens	Alfa de Cronbach
Competência Escolar	5	0.70
Competência a Português	5	0.65
Auto-estima	6	0.81

Como se pode verificar na tabela 7, constata-se que para a dimensão **Competência Escolar** que se refere à forma como o sujeito se percepção em relação ao seu desempenho escolar obtivemos um *alfa de Cronbach* (0,70) que apresenta uma boa fiabilidade. No que diz respeito à dimensão **Competência a Português** que faz alusão à forma como se percebem relativamente ao domínio da língua materna, o *alfa de Cronbach* (0.65) não é muito satisfatório. Mas, em contrapartida para a dimensão **Auto-estima** que avalia se o sujeito gosta ou não de si enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência (Peixoto, 2003), obtivemos um *alfa de Cronbach* (0.81) que é forte, indicando-nos uma boa correlação dos itens entre si.

3 - Procedimentos

O primeiro procedimento realizado no âmbito desta investigação foi contactar as escolas, com o intuito de explicitar os objectivos da investigação e obter autorização para se proceder à recolha de dados. Após as autorizações das quatro Escolas contactados do Distrito de Beja, Concelho de Beja, Aljustrel, Castro Verde e Odemira, iniciamos a recolha de dados que foi realizada durante do segundo período escolar.

Nas escalas foi necessário alterar “língua portuguesa” para “Português” pelo facto de no secundário os alunos frequentarem a disciplina de Português e não a disciplina de língua portuguesa. A aplicação dos instrumentos foi feita na sala de aula, todas no mesmo dia, por escola, permitindo maior facilidade na recolha dos dados.

Juntamente com as escalas elaborámos uma folha de rosto onde foi solicitada informação de carácter sociocultural designadamente; estabelecimento de ensino, ano de escolaridade, área, idade, género, repetências, notas de anos anteriores e do 1º Período.

Com o intuito garantir o anonimato não foram solicitadas informações que pudessem de alguma forma identificar os alunos tais como nome, ano, turma.

3.1 – Procedimentos para a Análise de Resultados

Trata-se de um estudo quantitativo na medida em que nos permite a quantificação e dimensionamento do universo pesquisado. Os dados recolhidos serão trabalhados e analisados com o auxílio do programa estatístico SPSS 15.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), e posteriormente apresentados através de quadros e gráficos que se revelem essenciais para a explicitação da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

Numa primeira fase propomo-nos tratar os dados de uma forma global, tornando-se necessário caracterizar o perfil motivacional global do grupo que constituiu a amostra em estudo.

Para tal, e com base nos instrumentos de avaliação da motivação dos alunos para a disciplina de Português, calculámos as médias motivacionais obtidas em cada uma das dimensões dos instrumentos. Com o intuito de responder ao problema tornou-se importante criar a variável *Motivação*, que é composta pela média aritmética das dimensões da escala motivacional: Prazer, Competência Percebida; Escolha Percebida e Valor, retiramos a dimensão pressão por ser uma variável com conotação negativa.

Para se proceder à análise dos resultados foi necessário verificar os pressupostos dos testes paramétricos correspondentes a cada uma das variáveis. Através do Teste de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) que realizámos para todas as dimensões da escala e para as variáveis género, ano de escolaridade e repetência, verificando-se que não seguem distribuição normal. (Anexo VIII).

Verificámos também a homogeneidade de variâncias – Levene, para variável género e repetência e constatámos que não se verifica a homogeneidade de variâncias (Anexo IX).

Procedeu-se à aplicação paramétrica MANOVA para a variável género e à aplicação das alternativas não paramétricas: *Teste Wilcoxon Mann Whithy*, para analisar 2 amostras independentes, ao *Teste Krsukall-Wallis*, para mais de duas amostras independentes, e a Correlação de Pearson que mesmo não seguindo distribuição normal e não sendo linear é possível utilizar porque o nosso $N = 309$ é grande.

Para verificar a confirmação ou rejeição das nossas hipóteses considerámos valores estaticamente significativos para $p \leq 0,05$.

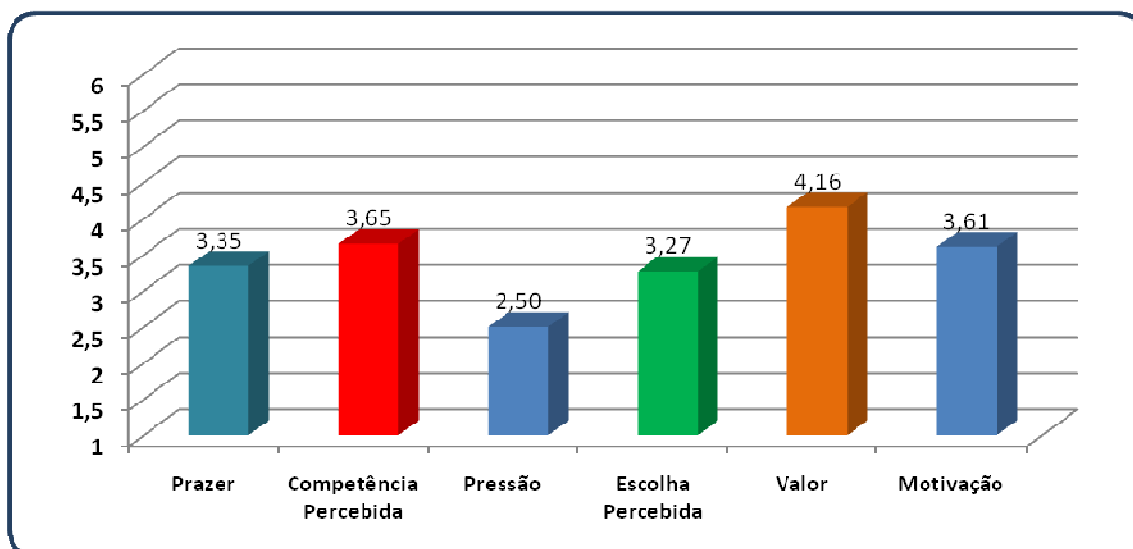
IV - Análise e Apresentação dos Resultados

Neste capítulo iremos proceder à análise e apresentação dos resultados obtidos nesta investigação. De acordo com as hipóteses do presente estudo pretendemos verificar se existe uma relação entre o nível motivacional dos alunos no ensino secundário, com o género ano de escolaridade, repetências, clima de sala de aula, auto-conceito e auto-estima.

1 - Motivação para a disciplina de Português

Com o objectivo de caracterizar os perfis motivacionais da globalidade dos participantes que constituem a amostra da investigação, procedemos à realização das médias das dimensões da escala de motivação. (Anexo X)

Figura 1: Perfil Motivacional da globalidade da amostra para a disciplina de Português



Através da análise do gráfico que estabelece uma comparação entre as médias obtidas nas 5 (cinco) dimensões motivacionais (Prazer; Competência Percebida, Pressão, Escolha Percebida e Valor). Podemos verificar que os dados obtidos se encontram em torno do ponto médio (3,5), sendo que os valores mais elevados se observam na dimensão Valor (4,16) e os mais baixos na dimensão Pressão (2,50).

Contudo, é também verificável que nas dimensões Competência Percebida (3,65) e Motivação (3,61) se encontra acima do ponto médio: e as dimensões Prazer (3,35) e Escolha Percebida (3,73) se situam abaixo.

Estes resultados indicam-nos que os alunos de forma geral estão motivados para a disciplina de Português. Apesar disso, verifica-se que algumas dimensões apresentam valores mais elevados que outras.

Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que a dimensão mais enaltecida pelos alunos é a dimensão **Valor** apresentando os valores mais elevados o que significa que os alunos valorizam a disciplina de Português, considerando-a importante para o futuro. No que se refere à dimensão **Prazer** que se apresentam com um valor abaixo da média, os alunos não parecem obter prazer na realização de tarefas na disciplina de Português. Sendo esta a medida mais directa da motivação intrínseca, podemos afirmar que este grupo não está muito motivado intrinsecamente.

No que concerne às dimensões: **competência percebida** e **escolha percebida** dos alunos, os resultados sugerem que são dotados de alguma competência e de alguma escolha o que nos dá a entender que não se sentem forçados a realizar as tarefas da disciplina de Português, encontrando-se o valor da dimensão escolha percebida ligeiramente abaixo do ponto médio.

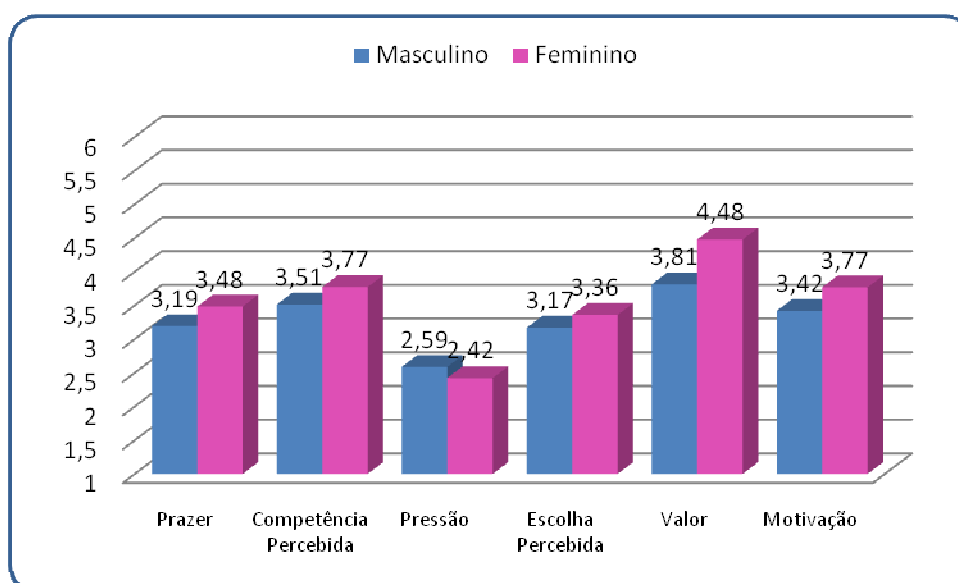
Porém, na dimensão **Pressão** que se concebe como factor negativo no que se refere à motivação intrínseca, obtivemos o valor mais baixo o que sugere que a disciplina de Português não exerce pressão nem grandes níveis de ansiedade nos alunos.

2 - Motivação para a disciplina de Português e o Género

Com a nossa primeira hipótese na qual procurámos analisar se as raparigas apresentam níveis de motivação para a disciplina de Português superiores nas dimensões Valor; Prazer, Competência Percebida e Escolha Percebida do que os rapazes. Pretende-se também analisar a nossa segunda hipótese, se os alunos do género masculino apresentam níveis de motivação para a disciplina de Português superiores às raparigas na dimensão Pressão.

Começamos por apresentar uma análise descritiva dos valores médios dos dois grupos (género feminino e género masculino) nas cinco dimensões motivacionais da escala em estudo (Prazer, Competência Percebida, Pressão, Escolha Percebida e Valor). (Anexo XI).

Figura 2: Valores médios obtidos pelos dois géneros nas dimensões motivacionais



De uma forma geral podemos constatar que as raparigas, apresentam quase sempre, valores de motivação dentro ou acima do ponto média (3,50) excepto na dimensão Pressão em que a média é (2,42). Isto significa que as raparigas não sentem grande pressão/ansiedade relativamente as tarefas da disciplina de Português.

Os rapazes apresentam valores abaixo do ponto médio em duas dimensões: Prazer (3,19) e Pressão (2,59), e nas restantes dimensões os valores situam-se acima da média.

Sabendo que a dimensão Prazer é a medida mais directa com a motivação intrínseca, podemos afirmar que os rapazes e raparigas deste estudo não estão muito motivados intrinsecamente para as actividades de português, em particular os rapazes apresentam valores abaixo do ponto médio (3,19).

Tal como se pode verificar na figura 2, o grupo do género feminino apresenta uma média ligeiramente superior ao grupo do género masculino em quatro das cinco dimensões.

Constatámos que na dimensão Pressão são os rapazes que apresentam médias mais elevadas (2,58) que as raparigas (2,42). Estes valores são considerados como factor positivo, considerando que a língua portuguesa não lhes causa pressão.

Na dimensão Escolha Percebida os rapazes apresentam uma média de (3,17) inferior à das raparigas (3,36). O que nos sugere que as raparigas se percebem como mais competentes que os rapazes.

No que se refere à dimensão motivação são as raparigas que apresentam valores superiores (3,77) e os rapazes (3,42) valores abaixo do ponto médio.

Com o objectivo de verificar as nossas 2 primeiras hipóteses recorremos à estatísticas paramétrica. Embora não se verificassem os pressupostos teóricos para a aplicação da estatística paramétrica, o facto de o número de sujeitos não ser muito diferente nos 2 grupos, segundo Maroco (2003), que defende a robustez da MANOVA mesmo aquando da não verificação dos pressupostos sendo necessário que os grupos sejam equivalentes, o que é o nosso caso no presente estudo. E no mesmo sentido também Pestana & Gageiro (2003), referem que os testes F são suficientemente robustos para suportar a ausência da normalidade desde que se verifique homogeneidade de variâncias, ou que os grupos sejam equivalentes, sendo que a nossa amostra $N = 309$, pertencentes ao grupo de alunos do género feminino (162) e ao grupo de alunos do género masculino (147), optámos pela utilização da MANOVA, por se tratar de um teste paramétrico, que deve ser utilizado sempre que possível.

A análise de variância multivariada (MANOVA) permitiu-nos verificar que existe uma relação entre a variável género e a motivação para o Português, [Traço de Pillai = .096, $F(5,302) = 6$; $p < .000$]. Em particular nas dimensões motivacionais: Prazer $F(1,306) = 4,88$; $p < .005$; Competência Percebida $F(1,306) = 6,94$; $p < .005$; Valor $F(1,306) = 24,32$; $p < .005$ e Motivação $F(1,306) = 11,54$; $p < .005$.

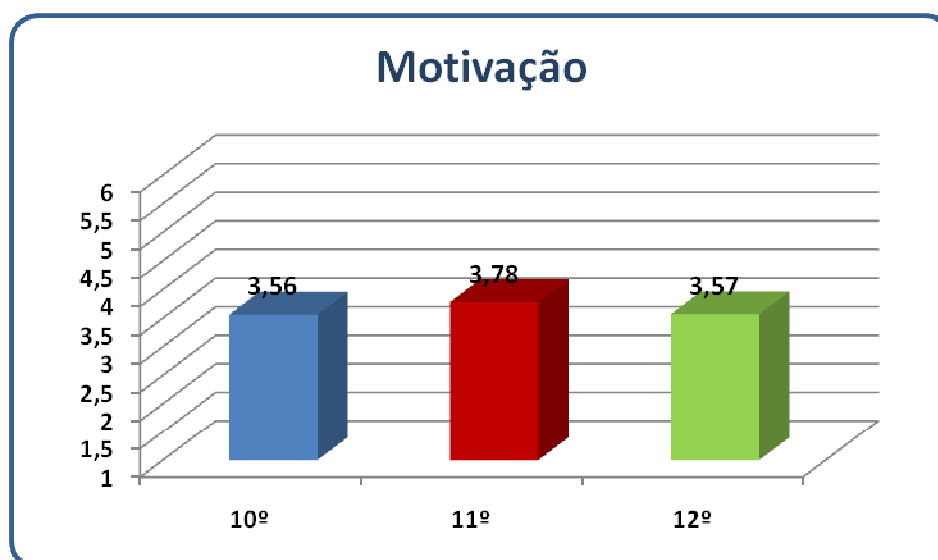
Com base nos resultados obtidos e nas médias observadas verifica-se que as raparigas apresentam para estas dimensões valores superiores aos dos rapazes. Logo a hipótese confirma-se. Para a dimensão Escolha Percebida não se verificam diferenças significativas entre os dois grupos.

No que se refere à nossa hipótese 2 que referia que os alunos do género masculino apresentariam níveis superiores na dimensão Pressão isso não se verificou, levando-nos na rejeitar esta hipótese.

3 - Motivação para o Português e o ano de escolaridade

Este ponto reenvia-nos para o nosso segundo problema, “Qual é a relação entre motivação para a disciplina de Português e o ano de escolaridade?”, tendo como hipótese que o nível de motivação para a disciplina de Português diminui com o aumento do ano de escolaridade.

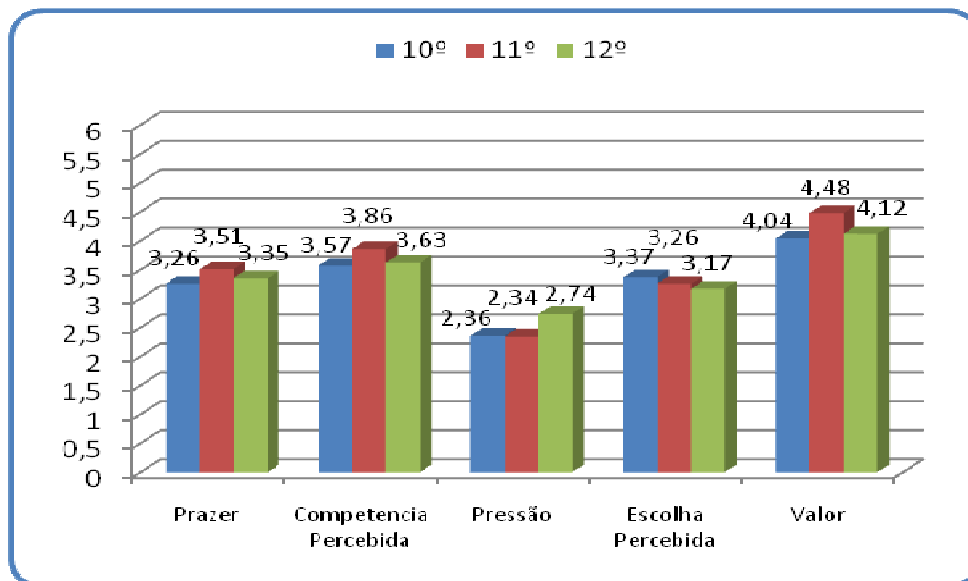
Figura 3: Motivação e a variável ano de escolaridade



Consideramos conveniente apresentar as médias para a dimensão “**Motivação**” que engloba as dimensões motivacionais da escala utilizada: Prazer; Competência Percebida; Escolha Percebida e Valor onde podemos verificar que para os anos de escolaridade em estudo todos os valores se situam acima do ponto médio (3,5). Sendo visível na Figura 3, um aumento da motivação do 10º para o 11º e um ligeiro decréscimo do 11º para o 12º.

Tornou-se também necessário calcular as médias para cada dimensão motivacional e anos de escolaridade. (Anexo XII).

Figura 4: Perfil motivacional dos alunos relativamente à variável ano de escolaridade nas dimensões motivacionais



Como podemos verificar na Figura 4, os resultados para as dimensões motivacionais para as dimensões: **Prazer**, **Competência Percebida** e **Escolha Percebida** encontram-se em torno do ponto médio (3,5). Sendo também visível que é na dimensão **Valor** onde se obtiveram resultados mais elevados, sugerindo que os alunos valorizam a disciplina de Português.

É na dimensão **Pressão** que se verificam os valores mais baixos não sendo negativo pois a cotação não foi invertida e quanto menor os valores menor será também a pressão e ansiedade sentida pelo alunos relativamente à disciplina de Português.

Para as dimensões Prazer, Competência Percebida, Valor e Motivação constata-se que do 10º para o 11º ano há sempre um aumento dos valores verificando-se um decréscimo da motivação do 11º para o 12º ano. Na dimensão Escolha Percebida os valores são muito idênticos para os 3 anos de escolaridade, no entanto constata-se uma ligeira subida com o aumento de ano de escolaridade.

Com o objectivo de analisar a relação entre a variável desempenho e a motivação dos alunos recorreu-se ao teste não paramétrico *Kruskal-Wallis*, para verificar se existiam diferenças entre as variáveis motivacionais e o ano de escolaridade.

Decidimos por este teste, já que os pressupostos da normalidade e homogeneidade de variâncias não se verificaram e também devido ao facto dos nossos grupos não serem homogéneos em termos de dimensão da amostra.

Tabela 9: Resultados da Motivação para a disciplina de Português e Anos de Escolaridade (10º, 11º e 12º) através do Teste Kruskal-Wallis.

Dimensões	Ano de Escolaridade	n	Média	DP	χ^2	P
Pressão	10º	126	2,36	1,11	6,9	0,03
	11º	64	2,34	1,11		
	12º	119	2,74	1,23		

Como se pode verificar na Tabela 9, apenas para a dimensão Pressão ($X^2KW = 6,904$; $p=0,03$); se verificou um efeito significativo do ano de escolaridade.

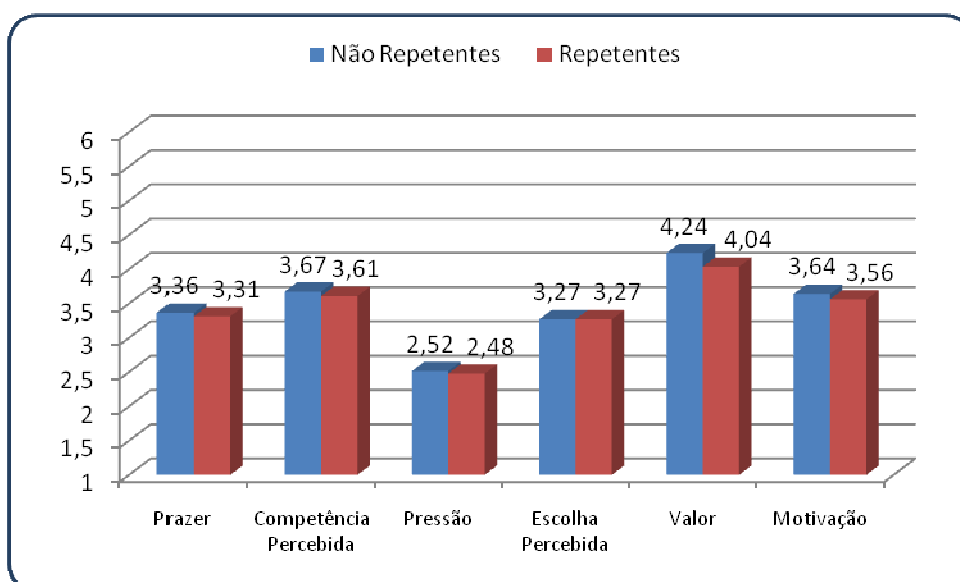
Sabendo que existe um efeito da variável recorreremos a outro teste não paramétrico, o Teste *U Wilcoxon Mann-Whitney*, para verificar entre que anos de escolaridade se verificavam essas diferenças mais significativas.

Foi possível constatar que para a nossa amostra apenas se verificam diferenças significativas entre 10º e 12º ano ($U=6167$; $W=14168$; $p \leq 0,05$) a favor do 10º ano que apresentam menores níveis de pressão e entre o 11º e 12º ano ($U=3070$; $W= 5150$; $p \leq 0,05$) a favor dos alunos que frequentam o 11º ano. Assim, podemos concluir que se verifica uma pequena evolução da motivação entre o 10º e o 11º ano seguida de uma estagnação sem que se verifiquem depois alterações no 12º ano. Então concluímos que não existe um declínio de motivação ao longo da escolaridade, para os anos em estudo. O que nos leva a rejeitar a nossa hipótese 3.

4 - Motivação para o Português e o sucesso/insucesso

Este ponto reenvia-nos para o nosso segundo problema, “Qual é a relação entre sucesso/insucesso e a motivação para a disciplina de Português?”, tendo como hipótese que: o grupo de alunos com repetências apresentará níveis de motivação inferiores aos dos alunos sem repetências.

Figura 5: Perfil motivacional dos alunos relativamente à variável repetência nas dimensões da motivação



Com base na figura 4 podemos verificar os valores médios obtidos nos dois grupos (repetentes e não repetentes) considerando-se sucesso, alunos que não apresentam repetências e insucesso, alunos com uma ou mais repetências. (Anexo XIII)

Para as dimensões motivacionais analisadas no presente estudo os alunos não repetentes apresentam valores superiores aos dos alunos com repetências.

De salientar que na dimensão **Prazer** os dois grupos se encontram abaixo do ponto médio (3,50), sendo, no entanto, os não repetentes que detêm maior prazer e se encontram mais motivados para a disciplina de Português.

No que se refere à dimensão **Pressão**, os valores são muito semelhantes, no entanto, são os alunos repetentes que se sentem menos pressionados e ansiosos aquando da realização de actividades na disciplina de Português.

Relativamente à variável **Escolha percebida** os dois grupos situam-se a nível abaixo ao ponto médio apresentando a mesma média (3,27), o que nos indica que a percepção que os alunos têm da sua autonomia na escolha é igual.

Na dimensão **Valor**, são os alunos não repetentes (4,24) que mais valorizam a disciplina de Português, sendo a média mais elevada de toda a figura.

No que se refere à dimensão **Motivação** também os dois grupos de alunos se situam um pouco acima do ponto médio. Não se podendo considerar, que se verifiquem diferenças significativas entre os dois grupos.

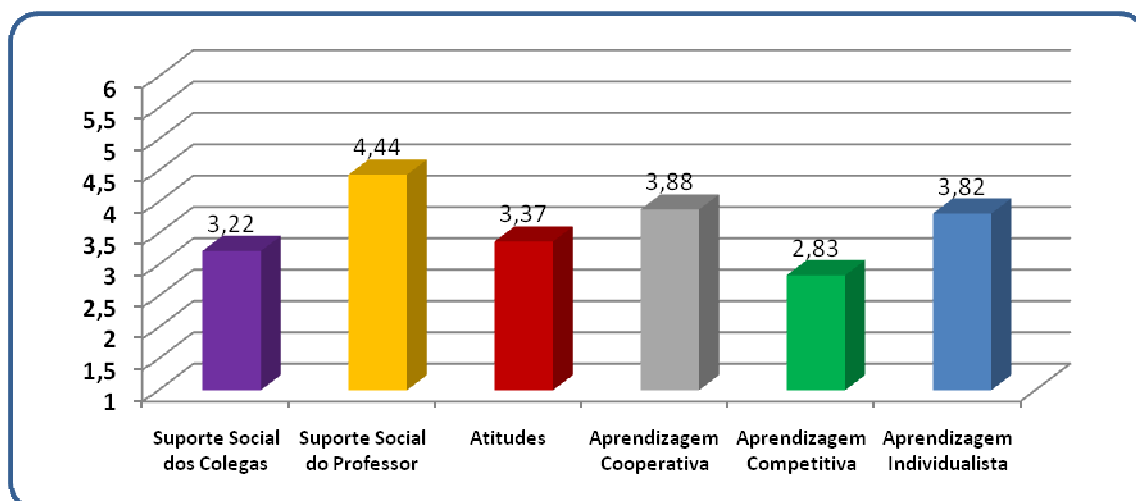
Para testarmos a nossa hipótese 4, utilizámos o teste não paramétrico, *U - Wilcoxon Mann Whitney*. Foi possível verificar que para todas as dimensões da escala não existem diferenças significativas entre os dois grupos de alunos. Assim sendo, somos levados a rejeitar a nossa hipótese 4, ou seja não existem diferenças significativas entre alunos repetentes e não repetentes ao nível da motivação para a disciplina de Português.

5 - Clima de Sala de Aula na disciplina de Português

O **segundo objectivo** deste estudo pretendia verificar se existia uma relação entre clima de sala de aula e a motivação para a disciplina de Português.

Achámos conveniente caracterizar a percepção do clima de sala de aula na disciplina de Português para a globalidade dos alunos participantes. Assim tornou-se importante calcular os resultados médios obtidos para cada dimensão da escala. (Anexo XIV)

Figura 6: Perfil da globalidade da amostra relativamente à percepção do Clima de Sala de Aula na disciplina de Português



Tal como se pode verificar os alunos percebem o clima social da aula na disciplina de português como positivo, sendo que apresentam como valor mais elevado o **Suporte Social do Professor** (4,44) e como mais baixa, a dimensão da **Aprendizagem Competitiva** (2,83) sendo entendido como o tipo de aprendizagem menos utilizado nas suas salas de aula.

Desta forma podemos entender que a **Aprendizagem Cooperativa** é a mais percebida (3,88) e que por outro lado o **Suporte Social dos Colegas** (3,22) se encontra abaixo do ponto médio da escala (3,50), logo pouco percebido como utilizada nas suas

salas de aula. Consta-se ainda que as actividades em relação à disciplina de Português não são muito positivas.

Tendo como objectivo compreender se existe alguma relação entre a motivação para a disciplina de Português e o clima de sala de aula, recorremos à correlação de *Pearson*, que permite correlacionar as várias dimensões motivacionais com as dimensões do clima de sala de aula. Os resultados obtidos podem ser analisados na tabela abaixo.

Tabela 10: Correlações entre as Dimensões Motivacionais e as dimensões do Clima de Sala de Aula

Dimensões	Suporte Social dos Colegas	Suporte Social do Professor	Atitudes	Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem Competitiva	Aprendizagem Individualista
Prazer	0,361**	0,513**	0,750**	0,537**	0,091	-0,032
Competência Percebida	0,207**	0,413**	0,565**	0,340**	0,097	0,019
Pressão	0,194**	0,115*	0,051	0,152**	0,188**	0,117*
Escolha Percebida	0,117*	0,234**	0,544**	0,245**	-0,079	-0,208**
Valor	0,249**	0,502**	0,576**	0,390**	-0,020	0,015
Motivação	0,287**	0,509**	0,748**	0,464**	0,019	-0,070

** . Correlação significativa para $p < 0.01$

* . Correlação significativa para $p < 0.05$

Como se pode verificar na tabela relativamente à dimensão motivacional **Prazer** é visível uma correlação positiva e moderada/elevada com 4 dimensões do Clima de Sala de Aula: Suporte Social dos Colegas ($r=,361$), Suporte Social do Professor ($r=,513$), Atitudes face à disciplina de Português ($r=,750$), que se apresenta como a mais significativa e Aprendizagem Cooperativa ($r=,537$). A correlação mais forte, positiva e estatisticamente significativa verifica-se assim na dimensão Atitudes. O que nos leva a sugerir que os alunos que apresentam maior nível de prazer para a disciplina de português, são os que apresentam atitudes mais positivas face a disciplina, que gostam de realizar as tarefas de forma cooperativa e sentem maior suporte por parte professor.

No que se refere à dimensão **Competência Percebida**, os resultados obtidos revelam a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas com as dimensões:

Suporte Social dos Colegas ($r=,413$); Suporte Social do Professor ($r=,207$); Atitudes ($r=,565$) e com a Aprendizagem Cooperativa ($r=,340$). Sendo a mais positiva e mais significativa estatisticamente a correlação com a dimensão atitude face à disciplina de português o que os alunos que se sentem mais competentes são os que tem uma atitude mais positiva em relação à disciplina e que sentem maior suporte social por parte do professor.

Relativamente à dimensão **Pressão** é visível uma correlação positiva e fraca com 3 dimensões do clima social de sala de aula: Suporte Social de Colegas ($r=,194$), Suporte Social dos Professores ($r=,115$), Aprendizagem Cooperativa ($r=,152$), Aprendizagem Competitiva ($r=,188$) e Aprendizagem Individualista ($r=,117$). O que nos sugere que os alunos que executam as actividades da disciplina de Português de forma competitiva e individualista sentem maior pressão e ansiedade.

Para a dimensão **Escolha Percebida**, verificam-se correlações positivas e significativas com as dimensões: Suporte Social dos Colegas ($r=,117$) Suporte Social do Professor ($r=,234$); Atitudes ($r=,544$), Aprendizagem Cooperativa ($r=,245$), que nos sugere que os alunos que têm maior autonomia são os que têm uma atitude mais positiva em relação à disciplina de Português, percebem maior Suporte Social do Professor e percebem as suas aulas numa organização cooperativa. Verifica-se uma correlação negativa com a dimensão Aprendizagem individualista ($r=-,208$), isto é, a percepção de autonomia dos alunos é inversamente proporcional à aprendizagem individualista dos alunos.

Para a dimensão **Valor**, as correlações mais fortes e estatisticamente significativas verificam-se para as dimensões: Suporte Social do Professor ($r=,502$); Atitudes ($r=,576$), Aprendizagem Cooperativa ($r=,390$) e Suporte Social dos Colegas ($r=,249$). Os resultados obtidos atestam que os alunos que valorizam a disciplina de Português são os alunos que sentem maior suporte social por parte do professor, que valorizam a aprendizagem cooperativa e que têm uma atitude mais positiva face à disciplina.

Como se pode verificar na Tabela 9, para a dimensão **Motivação** existem correlações positivas e estatisticamente significativas com as dimensões: Suporte Social dos Colegas ($r=,287$), Suporte Social do Professor ($r=,509$); Atitudes ($r=,748$) e Aprendizagem Cooperativa ($r=,464$). A correlação é particularmente forte para as dimensões atitudes e suporte social do professor.

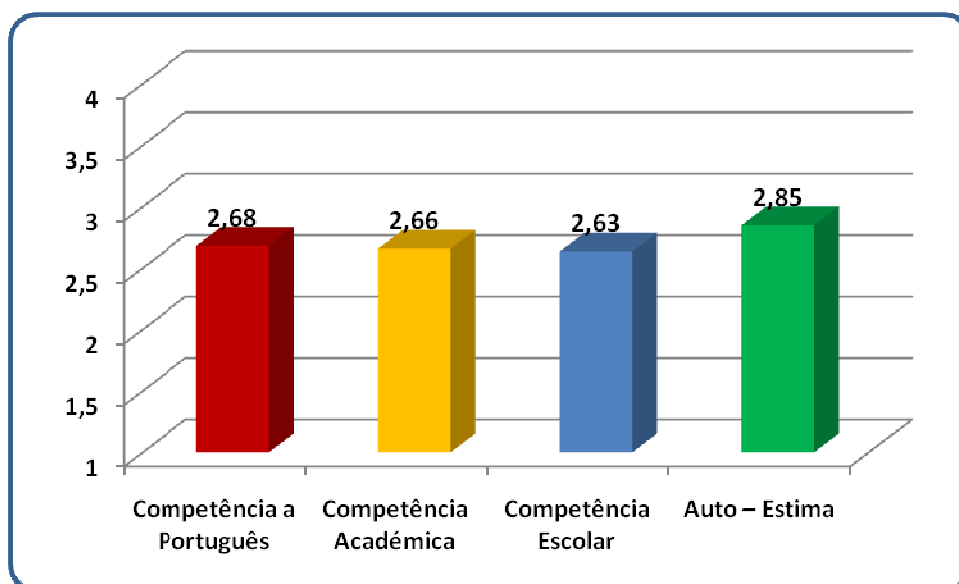
Os resultados por nós obtidos através da análise correlacional sugerem que os alunos mais motivados tendem a valorizar o Suporte Social de Professor, e as Atitudes e a aprendizagem Cooperativa o que nos sugere que em clima social de sala de aula mais positivos, com um bom suporte por parte do professor e colegas, atitudes positivas por parte dos alunos em relação à disciplina de Português, conjugadas com práticas de aprendizagem cooperativa, os alunos tendem a apresentar níveis superiores de motivação intrínseca face à disciplina de Português.

Estes valores levam-nos a considerar que existe uma correlação positiva e estatisticamente positiva entre a motivação para a disciplina de Português e o clima de sala de aula, o que nos permite confirmar a nossa hipótese 5.

6 - Auto-conceito e Auto-Estima

Tendo como **terceiro objectivo** compreender se existe alguma relação entre a motivação para a disciplina de Português e a Auto-estima e o Auto-conceito, achámos conveniente apresentar graficamente as diferenças entre as médias encontradas para as dimensões da escala. (Anexo XV).

Figura 7: Médias obtidas para a globalidade da amostra para as dimensões do auto-conceito e da auto-estima



Através da análise da Figura 7, podemos referir que os valores médios para as dimensões da Escala “Como é que sou” que avaliam a competência escolar (2,63), competência a português (2,68) e a auto-estima (2,85) se encontram ligeiramente acima do ponto médio (2,5). A dimensão Competência Académica resulta da média obtida entre as dimensões Competência a Português e Competência Escolar. Nesta dimensão os valores apresentam-se perto do ponto médio o que sugere que os alunos que fazem parte da nossa amostragem têm uma percepção de competência média e uma auto-estima que apresenta valores um pouco mais elevados.

Para se averiguar se as variáveis em estudo se relacionam com a motivação, recorreremos à correlação de *Pearson*, que permitiu correlacionar as várias dimensões motivacionais com as dimensões da escala: *Como é que sou*.

Tabela 11: Correlações entre as dimensões motivacionais do Auto-Conceito e da Auto-Estima

Dimensões	Prazer	Competência Percebida	Pressão	Escolha Percebida	Valor	Motivação
Competência a Português	0,233**	0,431**	-0,148**	0,226**	0,141*	0,300**
Competência Académica	0,232**	0,436**	-0,164**	0,229**	0,147**	0,304**
Competência Escolar	0,183**	0,349**	-0,147**	0,183**	0,123*	0,244**
Auto – Estima	0,065	0,107	-0,105	0,022	0,029	0,063

** . Correlação significativa para $p < 0.01$

*. Correlação significativa para $p < 0.05$

Tal como se pode verificar através da análise da Tabela 10, e no que se refere á dimensão **Prazer**, correlaciona-se positivamente e de forma estatisticamente significativa com as dimensões **Competência a Português** ($r = 0,233$), **Competência Académica** ($r = 0,232$) e **Competência Escolar** ($r = 0,183$), o que significa que os alunos com mais interesse e prazer pelas actividades na disciplina de Português são os alunos que melhor se percebem em termos de competência escolar, a Português e académica.

Relativamente à dimensão motivacional **Competência Percebida**, verificam-se correlações significativas e positivas com as dimensões: **Competência a Português** ($r = 0,431$); **Competência Académica** ($r = 0,436$) e **Competência Escolar** ($r = 0,349$). Estes resultados são indicadores de que os alunos que se percebem como mais competentes são os que têm níveis de auto-conceito mais elevados.

Quanto à dimensão **Pressão** esta correlaciona-se negativamente e de forma significativa com todas as dimensões do auto-conceito o que sugere que as variáveis são inversamente proporcionais, isto é, que os alunos que sentem mais pressão ou ansiedade na disciplina de Português são os que apresentam níveis de Auto-Conceito mais baixos nas dimensões avaliadas.

No que se refere à **Escolha Percebida** também é visível uma correlação positiva com as dimensões do clima de sala de aula em particular: **Competência a Português** ($r = 0,226$); e

na Competência Escolar ($r= 0,183$), o que sugere que os alunos que se consideram mais autônomos na escolha das tarefas de Português são os que apresentam níveis de Auto-Conceito Académico mais elevados.

No que concerne à dimensão **Valor** também é visível uma correlação significativa e positiva mas principalmente com a dimensão Competência Académica ($r= 0,147$). O que nos leva a considerar que os alunos que valorizam a disciplina de Português são também os alunos que se consideram mais competentes em termos académicos e vice-versa.

E por fim no que se refere à dimensão **motivação** podemos verificar que se correlaciona positiva e estatisticamente com a dimensão Competência a Português ($r= 0,300$); Competência Académica ($r= 0,304$) e Competência Escolar ($r= 0,244$), não sendo muito elevada a correlação.

Com base nos resultados obtidos, somos levados a considerar que existe uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão Motivação com o Auto-Conceito nas áreas avaliadas. Mais especificamente essas correlações são evidentes entre as dimensões motivacionais: Prazer; Competência Percebida e Valor e as dimensões do auto-conceito: Competência a Português; Competências Académica; Competência Escolar, o que nos permite confirmar a nossa hipótese 6.

No que se refere à dimensão auto-estima não se verifica qualquer correlação com as dimensões motivacionais, o que nos permite afirmar que a correlação entre a motivação e a auto-estima neste estudo não é significativa o que nos leva a rejeitar a nossa hipótese 7.

V - Discussão de Resultados

Neste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados obtidos nesta investigação, tendo como suporte o nosso enquadramento teórico, problemática e as hipóteses anteriormente formuladas. Serão apenas salientados os resultados mais pertinentes e significativos para a nossa investigação.

1 - Motivação para a disciplina de Português

Tendo em conta a análise do perfil motivacional dos alunos que participaram nesta investigação, no que se refere à motivação para a disciplina de Português, constatou-se que as dimensões motivacionais Competência Percebida, Escolha percebida e Valor se encontram acima do ponto médio (3,5). Os valores médios mais baixos verificam-se na dimensão pressão que, como já referimos anteriormente tem uma conotação negativa para a motivação, o que nos sugere que os alunos não se sentem muito ansiosos nem pressionados face à disciplina de Português. Os valores médios mais elevados surgem na dimensão Valor e situam-se acima do ponto médio.

Considerando o valor obtido na dimensão Valor, podemos referir que, de acordo com os estudos desenvolvidos por Stipek (2002), os alunos que valorizam as aprendizagens e o seu sucesso escolar, têm usualmente mais curiosidade pela matéria, dominam melhor as actividades e são mais persistentes quando comparadas com alunos que não valorizam as aprendizagens.

Também Lopes (2006 cit in Sérgio, 2009) considera que os alunos que valorizam a aprendizagem, se concentram mais nas tarefas tendem a ser mais competentes, evidenciando um maior envolvimento e satisfação nas aprendizagens, contrariamente ao que se verifica nos alunos que desvalorizam a aprendizagem que tendem a uma diminuição da motivação intrínseca e conseqüentemente a sentirem-se menos competentes.

O perfil por nós obtido assemelha-se aos perfis encontrados por Messias (2008), Sérgio (2009) e Pinto (2007) em que também os valores da dimensão Valor são os mais

elevados. Desta forma, os valores por nós obtidos para a dimensão Valor são um bom indicativo da motivação dos alunos para a disciplina de Português, o que nos conduz à conclusão que o valor poderá aumentar a viabilidade dos alunos se envolverem mais nas tarefas (Parsons & Goff, 1980, cit in Pinto 2007).

No que se refere à dimensão Pressão é a dimensão que se apresenta com valores mais baixos o que nos revela que os alunos de forma geral não se sentem ansiosos nem sentem pressão na disciplina de Português o que também sugere um bom indicativo de motivação intrínseca, já que, segundo Stipek (2002), o problema de ansiedade pode ser perturbante. Os estudos realizados demonstram que a ansiedade interfere com a aprendizagem e o desempenho e a sua motivação, sendo que os alunos com maiores níveis de ansiedade são os que exibem maiores dificuldades em aprender novas matérias e em demonstrar o que assimilaram recentemente.

Em síntese podemos afirmar que os alunos da nossa investigação apresentam um perfil motivacional positivo face à disciplina de Português.

2 - Motivação para a disciplina de português e o género

No que se refere à nossa primeira hipótese, na qual nos propusemos analisar se as raparigas apresentavam níveis de motivação para a disciplina de Português, nas dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência percebida mais elevados do que os rapazes.

Os resultados revelam que a relação entre o género feminino e a motivação para a língua portuguesa é significativa para as dimensões Prazer, Competência Percebida e Valor.

De acordo com Stipek (2002), as áreas do saber que se encontram estereotipadas como referentes ao domínio feminino são o inglês e as línguas, logo esta pode ser uma razão para os níveis superiores de motivação que o género feminino apresenta para a disciplina de Português.

Secundo Monteiro e Mata (2001), no seu estudo de investigação de motivação para a leitura demonstram que as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes na dimensão Prazer. De acordo com estas autoras, os resultados expressam de certa forma influências sociais. Se estabelecermos uma comparação com a motivação para a leitura, torna-

se possível fazer uma analogia ao nível da motivação para a disciplina de Português, sendo que o facto de se verificar que as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes na dimensão motivacional Prazer, talvez se deva à interiorização de expectativas culturais. Na medida em que as raparigas têm uma atitude mais positiva em relação à escola do que os rapazes, as raparigas são mais aplicadas e organizadas nos trabalhos escolares e terão menores dificuldades na escola.

Faria (2004), aponta considerações para as diferenças entre os géneros, designadamente, ao nível das aptidões cognitivas, sendo a aptidão verbal e tarefas de execução rápidas e precisa que favorecem as raparigas e são utilizadas no domínio da Língua. E estando os rapazes mais favorecidos nos domínios mecânico e espacial e de aptidão numérica. Podendo então presumir que as raparigas apresentem níveis de motivação superiores nas áreas que melhor dominam e onde se sentem mais à vontade.

Eccles et al (1991, cit in Elias 2007), verificou que os alunos do género feminino atribuíam maior valor às actividades de Leitura, Música e Inglês, enquanto, que os alunos do género masculino valorizavam mais as actividades desportivas. Desta forma podemos tecer um paralelismo para o nosso estudo em que as raparigas valorizam mais a disciplina de Português do que os rapazes.

Levantámos ainda outra hipótese que indicava que os alunos do género masculino apresentariam níveis de motivação superiores na dimensão Tensão/pressão que os alunos do género feminino.

No que se refere à hipótese 2 não se verificaram diferenças estatisticamente significativas pelo que não se confirma a hipótese.

Os níveis de ansiedade e tensão são relativamente baixos para a disciplina de Português nos dois grupos indicando que esta disciplina não lhes causa pressão nem grandes níveis de ansiedade.

Pajares e Valiante, (2002, cit por Oliveira 2004), referem a existência de estudos que demonstram que as diferenças entre géneros quanto à motivação e ao sucesso escolar são mais em função de crenças estereotipadas do que efectivamente quanto ao género de que realmente dependem.

3 - Motivação para a disciplina de Português e o Ano de Escolaridade

Com o objectivo de verificar a existência de uma relação entre a motivação e o ano de escolaridade, recuperámos a nossa 3ª hipótese que sugeria que o nível de motivação para a disciplina de Português diminuiria com o aumento de escolaridade.

Os resultados da nossa investigação, não revelam diferenças significativas para todas as dimensões motivacionais. Verificam-se diferenças apenas para a dimensão Pressão entre o 10º e o 12º e entre o 11º e 12º ano sendo que aumenta do 10º para o 11º e depois volta a diminuir no 12º ano, sendo que apresentam menor níveis de ansiedade e pressão são os alunos que frequentam o 10º ano.

Sendo a dimensão Prazer, a medida mais directa da motivação intrínseca, os resultados obtidos neste estudo levam-nos a não validar a nossa hipótese, que defende que a motivação sofre alterações no decurso do percurso escolar dos alunos (Deci & Ryan, 1985).

Harter (1981), sugere que, a motivação dos alunos nos primeiros anos de escolaridade é intrínseca, mas com o avanço dos níveis de escolaridade, vai tornar-se cada vez mais extrínseca, dado que os alunos adquirem consciência de que quanto melhores os seus resultados escolares, melhores as recompensas pelo seu esforço, deixando de estar intrinsecamente motivados pelo prazer e curiosidade pela aprendizagem (Harter, 1992).

No que se refere à dimensão Pressão é visível um ligeiro decréscimo do 10º para o 11º ano e depois um aumento da pressão no 12º ano, devido talvez ao facto de ser o último ano do ensino superior e das médias serem importantes para ingressar no ensino superior.

Com base nas médias é possível verificar um aumento da motivação do 10º para o 11º e um declínio do 11º para o 12º. Os resultados por nós obtidos não vão de encontro à literatura que defende que se verifica uma diminuição da motivação intrínseca com o decurso do percurso escolar.

De qualquer forma importa salientar que esta não verificação da diminuição da motivação se pode dever ao facto da proximidade entre os alunos de escolaridade em estudo. Também na investigação desenvolvida por Metelo (2008) em que a autora esperava que nos resultados se observassem diferenças estatisticamente significativas entre os dois anos de escolaridade, não se confirmou. Justificando estes resultados pelo facto de os anos em estudo serem muito próximos. Podemos então referir que talvez não se verifiquem diferenças por

serem os últimos anos do ensino secundário e se direccionarem mais para as áreas que escolheram, não os levando a encarar a disciplina como importante ou significativa para o seu futuro.

O mesmo se verificou no nosso estudo, em que não se verificam diferenças estatisticamente significativas o que não nos permite atestar a nossa hipótese dado que se constata uma “estagnação” e não um declínio na motivação para os anos de escolaridade em estudo.

4 - Motivação para a disciplina de Português e o Desempenho

No que concerne à variável repetências, a hipótese por nós levantada nesta investigação apontava que o grupo de alunos com repetências apresentasse níveis de motivação inferiores aos dos alunos sem repetências. Os resultados por nós obtidos não confirmam a hipótese equacionada para as dimensões motivacionais em estudo, dado que, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O que não vai de encontro à literatura direccionada para esta variável, sendo que as investigações parecem apontar para a existência de uma relação entre as variáveis motivação e repetências, no sentido em que, os alunos repetentes apresentem níveis de motivação intrínseca inferiores aos dos alunos sem repetências.

A forma como operacionalizámos a variável repetência, não considerando em que anos de escolaridade existem repetências pode ser uma justificação para que não se verifiquem diferenças significativas e também pelo facto da amostragem em estudo pertencer ao ensino secundário.

5 - Motivação e Percepção do clima de sala de aula na disciplina de Português

O segundo objectivo do nosso estudo pretendia avaliar a relação entre a motivação para a disciplina de Português em função do clima de sala de aula.

Neste sentido colocou-se a hipótese de que existia uma correlação positiva entre a motivação para a disciplina de Português e a percepção do clima de sala de aula.

Constatámos que, no que se refere ao perfil de percepção do clima de sala de aula da globalidade da amostra, para três das dimensões motivacionais: Suporte Social de Professor; Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Individualista se situam acima do ponto médio (3,5), o que sugere que os alunos que participaram nesta investigação sentem apoio por parte do professor e valorizam a aprendizagem cooperativa.

Os resultados por nós obtidos, demonstram que para as dimensões motivacionais: Prazer; Competência Percebida e Valor se correlacionam de forma positiva e significativamente estatística com as dimensões da escala do Clima de Sala de Aula: Suporte Social dos Colegas; Suporte Social de Professor; Atitudes, Aprendizagem Cooperativa.

Também Messias (2008), no seu estudo encontrou relações entre a motivação para a Matemática e o clima de sala de aula, onde conclui que a correlação mais forte se verificou entre a motivação para a Matemática e a dimensão Atitudes, o que vai de encontro aos resultados por nós obtidos, sendo a dimensão que apresenta a correlação mais forte e estatisticamente significativa para a motivação para a disciplina de Português.

Também Metelo (2008), encontrou resultados que demonstram que as dimensões da motivação (Interesse/Prazer; Escolha Percebida e Valor/Importância) se correlacionam de forma positiva com a dimensão Atitudes da escala do clima de sala de aula.

À semelhança da nossa investigação, também Elias (2007), verificou a relação existente entre motivação para a disciplina de Língua Portuguesa e a percepção de clima de sala de aula na disciplina em estudo.

Estes resultados indicam que o professor desempenha um papel de extrema importância na motivação dos alunos pela disciplina. Que são também sustentados por Horta

(2005) na sua investigação onde obteve resultados que demonstram que a motivação do professor é um factor determinante para a motivação dos alunos aquando da realização das tarefas escolar.

Também Guimarães e Boruchovitch (2004), referem que a motivação intrínseca dos alunos pode ser influenciada principalmente pelas acções do professor. Estas autoras salientam que são os professores os promotores da autonomia nos seus alunos e lhes satisfazem as necessidades psicológicas básicas da auto-determinação, competência e segurança, são aqueles que dão oportunidades de escolha e de feedback significativos, reconhecem e apoiam os interesses dos seus alunos e procuram alternativas para que os alunos valorizem a educação.

No mesmo sentido Stipek (2002), refere que se os alunos não se sentirem seguros e apoiados nas relações na escola, o seu sucesso académico pode ser comprometido, propenso a repercussões negativas na motivação e nas aprendizagens.

Deci e Ryan (2000b), referem que as condições do contexto social que promovem um sentimento de competência e autonomia e que estimulam as relações interpessoais são a base para a manutenção da motivação intrínseca. Também Ackey (2006) verificou que os alunos se percebem como mais competentes quando os seus professores os apoiam e encorajam.

Em suma, de acordo com os nossos resultados podemos referir que um clima de sala de aula positivo se correlaciona com a motivação e quando sustentados por alunos e professores preconizam condições para um melhor desenvolvimento na aprendizagem dos alunos (Arends, 1997).

6 - Motivação, Auto-Conceito e Auto-estima

O nosso terceiro objectivo consistia em verificar se existiam correlações positivas entre a motivação e as variáveis: auto-conceito e auto-estima.

Colocámos então a hipótese que existe uma correlação positiva com o auto-conceito e a motivação para a disciplina de Português.

Os nossos resultados permitem-nos aceitar a nossa hipótese para o auto-conceito, uma vez que se constatou, que existe uma correlação positiva entre as dimensões do auto-conceito:

Competência a Português; Competência Académica; Competência Escolar e as dimensões motivacionais: Prazer; Competência Percebida e Valor.

Os nossos resultados vão de encontro à literatura que sugere que quanto mais positivo for o conceito que o sujeito detém de si enquanto aprendiz, maiores serão os seus níveis motivacionais para as aprendizagens (Eccles & Wigfield, 2002; Learner & Kruger, 1997).

Quando se refere ao Auto-Conceito Académico, torna-se importante salientar que a escola contribui para a formação deste Auto-conceito, que se dirige às características que o aluno acredita ser detentor face ao seu desempenho académico e que desenvolve com base nas informações dos professores, dos colegas e dos pais sobre o seu desempenho escolar (Martinelli & Sisto, 2003 cit in Nobre 2009).

É na dimensão motivacional Competência Percebida que se verificam os valores mais elevados nas correlações com todas as dimensões do auto-conceito.

De acordo Neves e Carvalho (2006 cit in Nobre 2009) a valorização que o sujeito faz de si próprio e da sua competência académica, favorece o desenvolvimento do seu auto-conceito.

Martinelli e Sisto (2003) referem que o aluno terá uma maior motivação para defrontar situações de aprendizagem escolar quanto maior e mais positiva for a sua noção do seu potencial intelectual, das suas aptidões para aprender os conteúdos escolares e obter sucesso.

Resende e Faria (2001) desenvolveram um estudo sobre motivação e sucesso na Língua Portuguesa, onde obtiveram resultados que atestam a existência de correlações positivas entre as variáveis motivacionais e o rendimento na Língua Portuguesa, salientando-se significativamente a correlação entre o auto-conceito e a Língua Portuguesa, mais concretamente no que refere à área verbal e ao auto-conceito verbal e académico.

Os resultados por nós obtidos vão também de encontro aos resultados obtidos por Marsh, Smith e Barnes (1991) que estudaram as relações entre a motivação para a matemática e leitura os respectivos auto-conceitos, que concluíram pela existência de uma relação significativa entre a motivação académica e o auto-conceito académico e entre a motivação para a leitura e o auto-conceito.

Resultados semelhantes foram também obtidos por MacIher, Stipeck e Daniels (1991, cit. in Monteiro 2003), onde foi verificada a existências de uma relação entre a percepção de competência e a motivação intrínseca.

No que se refere à variável Auto-estima e à nossa hipótese de que existe uma relação positiva entre os níveis motivacionais esta não se verificou.

Tal como refere Senos (1998), alguns estudos conduzidos em torno das problemáticas associadas à dinâmica do auto-conceito e auto-estima sublinham o fenómeno associado a estratégias de manutenção de auto-estima, mobilizadas perante ameaças significativas ao seu sentimento de competência. Ora se, fizermos uma analogia para a competência académica, é possível conceber que os alunos criam estratégias de protecção de auto-estima direccionando os seus interesses e as suas motivações.

Segundo Peixoto (2003), a explicação para a inexistência de diferenças na auto-estima entre alunos com diferenciado rendimento escolar, assenta na exploração de estratégias protectoras da auto-estima quando esta está ameaçada. Sendo visível como protecção da Auto-estima, uma desvalorização da escola e uma consequente adopção de comportamentos disruptivos.

O autor constatou também que é a identificação ao grupo de pertença, o aspecto mais importante na contribuição para a auto-estima dos adolescentes.

Também de acordo com Peixoto (2003), o facto de a auto-estima estar menos dependente do Auto-conceito poderá caracterizar-se como um aspecto importante do desenvolvimento das representações de si mesmo na adolescência.

O autor refere também que a relação entre as avaliações globais de si próprio (auto-estima) e o rendimento escolar académico apresentam uma fraca relação ou inexistente

VI – Considerações Finais

Neste capítulo consideramos pertinente tecer algumas considerações finais aos resultados por nós obtidos e deixar algumas reflexões para futuras investigações, sobre a temática: Motivação, que foi o núcleo central deste estudo.

Este trabalho de investigação, teve como objectivo analisar a relação da Motivação para a disciplina de Português com as variáveis: género, ano de escolaridade; repetência, a percepção que os alunos têm do clima de sala de aula na disciplina de Português, Auto-conceito e Auto-estima. Procurando relacionar as dimensões motivacionais, nomeadamente: Prazer; Competência Percebida; Pressão; Escolha Percebida e Valor com as variáveis em estudo.

Os resultados obtidos referentes à variável género permitiram concluir que existe uma relação entre a variável e a motivação para a disciplina de Português nas dimensões Prazer; Competência Percebida e Valor, verificando-se que género feminino se encontra mais intrinsecamente motivado quando comparado com o género masculino. Esta tese é suportada por Wigfield & Guthrie, 1997; Eccles & Wigfield, 2002; Faria, 2004; Elias, 2007).

No que se refere à variável ano de escolaridade, verificámos diferenças para a dimensão Pressão entre o 10 e 12º a favor dos alunos que frequentam o 10º ano sendo estes quem sente menos pressão.

Estes resultados não vão de encontro aos apoiados por autores que obtiveram resultados opostos no que se refere à dimensão pressão (Deci, 1917; Harter, 1981 cit in Nobre, 2009).

No que se refere à dimensão motivação verifica-se um aumento do 10º para o 11º ano e um decréscimo no 12º ano não sendo muito significativo.

Relativamente à variável repetência não se verificaram diferenças significativas.

Em relação à percepção de clima de sala de aula na disciplina de Português, este estudo permitiu-nos verificar que os nossos participantes percebem o clima social da disciplina de Português como um espaço onde sentem um grande apoio por parte do

professor, onde trabalham em grupo e de forma cooperativa. As correlações mais significativas foram entre as dimensões motivacionais: Prazer e Motivação e dimensões: Atitudes, Suporte Social do Professor e Aprendizagem Cooperativa. De acordo Stipek (2002) para que os alunos consigam obter o máximo benefício da escola o Professor deve criar um contexto de aprendizagem no qual os alunos estejam motivados para que se envolvam activamente e produtivamente nas actividades.

No que concerne às variáveis motivacionais e a sua relação com o Auto-conceito registaram-se correlações positivas entre todas as variáveis, sendo as mais significativas com a Competência a Português e Competência Académica. O que vai de encontro aos resultados obtidos por Resende e Faria (2001), no seu estudo que relacionava a motivação e o auto-conceito para a disciplina de Língua Portuguesa.

No que se refere à Auto-estima e à sua relação com as variáveis motivacionais, ao contrário do que se espera e do que se encontra na literatura, não se verifica uma correlação significativa. Sugerindo que a ausência de relação entre motivação para o Português e a variável auto-estima, se fundamenta no facto da auto-estima estar menos dependente do Auto-conceito Académico e conseqüentemente da motivação para a disciplina de Português.

Segundo Senos (1992), os alunos passam a desvalorizar o sucesso escolar e tudo o que a ele diga respeito e a privilegiar valores e comportamentos geralmente associados ao insucesso escolar.

De um modo geral os resultados por nós obtidos, permitem-nos afirmar que a motivação está relacionada com diversos aspectos, uma vez que se constitui como um processo activo que requer consciência e dinamismo, sendo também uma condicionante da aprendizagem (Stipek, 2002).

Considerando a consequência lógica do facto de se aceitar a complexidade do comportamento motivacional, compreende-se o quão difícil seria encontrar a fórmula ideal para motivar os alunos.

No decurso da realização desta investigação deparamo-nos com algumas limitações às quais não podemos ficar indiferentes, nem deixar de as salientar para que as investigações futuras possam operacionalizar as variáveis de forma mais válida.

O facto de não nos terem permitido, entrar na sala de aula para aplicar os questionários nalgumas das escolas participantes, não nos permitiu tomar contacto com os alunos, não se tendo verificado as mesmas condições de aplicação dos instrumentos para todos os alunos.

Para terminar gostaríamos de referir algumas sugestões para futuras investigações, no que se refere à Variável repetência, parece-nos que deverá ser alvo de uma investigação mais profunda, devendo a variável ser operacionalizada de forma mais específica, isto é, não devem limitar-se a criar apenas dois grupos: Não repetentes e repetentes, mas sim, ter em consideração os anos em que os alunos tiveram de repetir de ano. Na medida em que como se estudou alunos do ensino secundário, supondo que a repetência possa ter ocorrido no 1º Ciclo certamente, o impacto que essa repetência terá, será quase nulo ou nulo na motivação dos alunos.

Para a variável auto-estima consideramos que seria interessante passar uma escala mais direccionada, pois nas médias verificámos que foi na dimensão auto-estima onde se obteve a média mais elevada, não se correlacionado posteriormente com a motivação. Os alunos provavelmente tendem a privilegiar a auto-estima em detrimento da motivação para disciplina de Português. Por este facto, talvez fosse pertinente verificar se auto-estima elevada, influencia o Auto-conceito Académico e conseqüentemente na motivação.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V., (1998). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Akey, T., (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. United States: MDRC
- Arends, R., (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill Portugal.
- Bessa, N., Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*, Porto: Edições ASA.
- Bettencourt, R., (1999). *Motivação Intrínseca Versus Motivação Extrínseca na Sala de Aula: Análise das Diferenças em Função do Nível de Escolaridade, do Sexo e do Estatuto Escolar*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Brophy, J., (1998). *Motivating students to learn*. USA: MacGrawhill
- Brunet, L., (1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In organizações Escolares em análise (123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Catarino, A., (2007). A relação entre a motivação para a aprendizagem da matemática e a percepção do clima social de sala de aula em alunos de 4º e 5º ano. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Davis-Kean, P. & Eccles, J., (2006) Math and Science Motivation: A Longitudinal Examinations of the Links Between Choices and Beliefs. *Development Psychology*. Vol 42, pp. 70-83.
- Dean, J., (1992). *Organizing learning in the primary School Classroom*. London: Routledge
- Dean, J., (2000). *Improvement Children's Learning: Effective teacher in the primary school*. London: Routledge

- Deci, E., & Ryan, R., (1985). *Intrinsic motivational and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L., Ryan, R. M., (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being *American Psychology*, 55 (1), 68-78.
- Deci, E. L., & M., (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educacional Psychology*, 25, 54-67.
- Eccles, J., (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instructions*, 15, pp. 161-171.
- Eccles, J. Midgley, C., & Adler, T., (1984). *Grade- related changes in the School environment: Effects on achievement motivation*. in Nicholls, J. (Ed.), *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J., & Wigfield, A., (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5^a ed., vol.3, pp. 1017-1075). New York: Jonh Wiley & Sons, Inc.
- Eccles, J & Wigfield, A., (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-32.
- Elias, A., (2006/2007). *Motivação para a Língua Portuguesa: Sua relação com o Género, Ano de Escolaridade, Repetência e Clima de Sala de Aula*.(monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fontaine, A. M., (1985). Motivações para a realização de adolescentes: Perspectiva Cognitivo-Social das diferenças de Sexo e de Classe Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. M., (1991). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, (vol. 1, pp. 93-132). Lisboa. Universidade Aberta.
- Ghaith, G., (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational researcher*, 45 (1). 83-93

- Guerreiro, M., (2004). *Motivação para a matemática: que relação entre sucesso/insucesso escolar, Ano de escolaridade e género.* (monografia de licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Guimarães, S., (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula, In. Boruchovitch, E. Bzuneck, J. A., (org). *A motivação do aluno.* Petrópolis: Vozes
- Guimarães, S., (2004). O Estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Guimarães, S., & Bzuneck, J.A., (2008). *Propriedades psicométricas de um instrumentos para a avaliação da motivação de universitários.* *Ciências & Cognição*, Vol 13(1), 101-113
- Harter, S., (1980), *A Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom.* University of Denver.
- Harter, S., (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S., (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivation orientation within the classroom: Process and patterns of change. In Boggiano, A. K. & Pittman, T.S. (eds.), *Achievement and Motivation: A social Development Perspective.* Cambridge University Press. Pp.77-114).
- Horta, S., (2005). *A relação entre a motivação de professores e a Motivação os alunos para a Matemática.* (monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa_ Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Jesus, S. N., (2000). *Motivação e formação de Professores.* Coimbra: Quarteto Editora.
- Learner, PH. D., & Kurger, L. J., (1997) Attachment, Self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(3), 485-492.

- Lemos, M., (1993), *A motivação no processo de ensino aprendizagem, em situações de sala de aula*. Tese de Doutoramento apresentada à universidade do Porto. Porto.
- Lemos, M., & Estrela, A., (1991). *A dimensão cognitivo-motivacional das acções dos alunos em sala de aula*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 285-293.
- Lieury, A., & Fenouillet, F., (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, J., (2004). Ler ou não ler: eis a questão! in J.A.Lopes, M.G. Velásquez, P.P. Fernandes, & V. N. Bártolo (Eds.) *Aprendizagem, ensino e dificuldades em leitura* (pp.13-49). Coimbra: Quarteto Editora
- Maroco, J., (2007) *Análise estatística – com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa. Edições Sílabo Lda.
- Martinelli, J., & Cisto, F.F., (2003). Auto-Conceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia Reflexão Crítica*, 16 (3, 427-234.
- Messias, D., (2008). *A motivação, clima de sala de aula, as práticas avaliativas nas aulas de matemática: as relações entre si e com o ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Metelo, M. I., (2008). *Motivação para a realização de tarefas escolares, percepções de clima de sala de aula, género, ano de escolaridade e “tipo de professor”*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Lisboa: instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Monteiro, V., (2003). *Leitura a par: efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Monteiro, V. & Mata, L., (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e educação: investigação e práticas*, 3, pp.49-68.
- Morgado, J., (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J., (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S., (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, pp.77-98.
- Nobre, H., (2009). *Motivação para a Matemática: sua relação com o género, ano de escolaridade, auto-conceito académico, auto-estima e clima de sala de aula*. (Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Oliveira, J., (1999). *Psicologia da educação: escola, aluno-aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, J., (2004). *Diferenças cognitivas e realizações escolar por género*. *Psicologia Educação e Cultura*, VIII (1).
- Peixoto, F., (2003). *Auto-estima, Auto-conceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar: Estudo das relações entre auto-estima, auto-conceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., (2004). *Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico*. In *Análise Psicológica*, 1 (XXII) 235-244
- Pérez, I., (2003). *Estudio de los niveles de autoestima y motivación en el estudiante de educación intergral de la universidad de oriente, núcleo sucre, Venezuela*. *Psikin*, vol.12, N.º 2, 173/180.
- Pestana, M. Gageiro, J., (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais - a Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, C., (2007). *Motivação para a matemática: Que relação existe com o Género, Ano de Escolaridade, Sucesso/Insucesso Escolar, Clima de Sala de Aula e Método de Aprendizagem?* (Monografia de licenciatura em psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Resende, A. & Faria, L., (2001). Motivação e sucesso na Língua Portuguesa: Estudo com alunos do 9º ano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 253-265.
- Ryan, R., Connell, J., & Deci, E., (1985). A Motivacional analysis of self-determination and self regulation in education. In C. Ames & R. Ames (eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2), the classroom milieu, pp.13-51. New York: Academic Press.
- Ryan, M., & Deci, E., (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, M., & Deci, E., (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Senos, J., (1997). *Identidade social, auto-estima e resultados escolares. Análise Psicológica*, 1 (XV), 123-137.
- Senos, J., (1999). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica* 14, 111-121.
- Serra, A., (1998). O Auto-Conceito. *Análise Psicológica*. 2(VI), 101-110
- Sérgio, M., (2009). *Motivação para a Língua Portuguesa: sua relação entre o Género, o Desempenho e o Clima de Sala de Aula em alunos de 4º ano.* (Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sousa, T., (2009). *Motivação para a Matemática: sua relação com o Género, ano de escolaridade, Desempenho e clima de sala de Aula em Alunos do Secundário.* (Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R., (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora Mcgraw-hill.
- Stipek, D., (2002). *Motivations to learn: integrating theory and practice* (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L. S., (1991). *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Wigfield, A., (1997). Reading Motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59-68.

Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D., (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23 (1), 73-118.

Wigfield, A., Harold, R., Freedman-Doan, C., Arbreton, A., & Bulmenfeld, P., (1997). Change in Children's competence beliefs and subjective task-values across the elementary school years: a 3-year study. *Journal of Education Psychology*, 89 (3), 451-469.

Woolfolk, A.E., (2000). *Psicologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS