

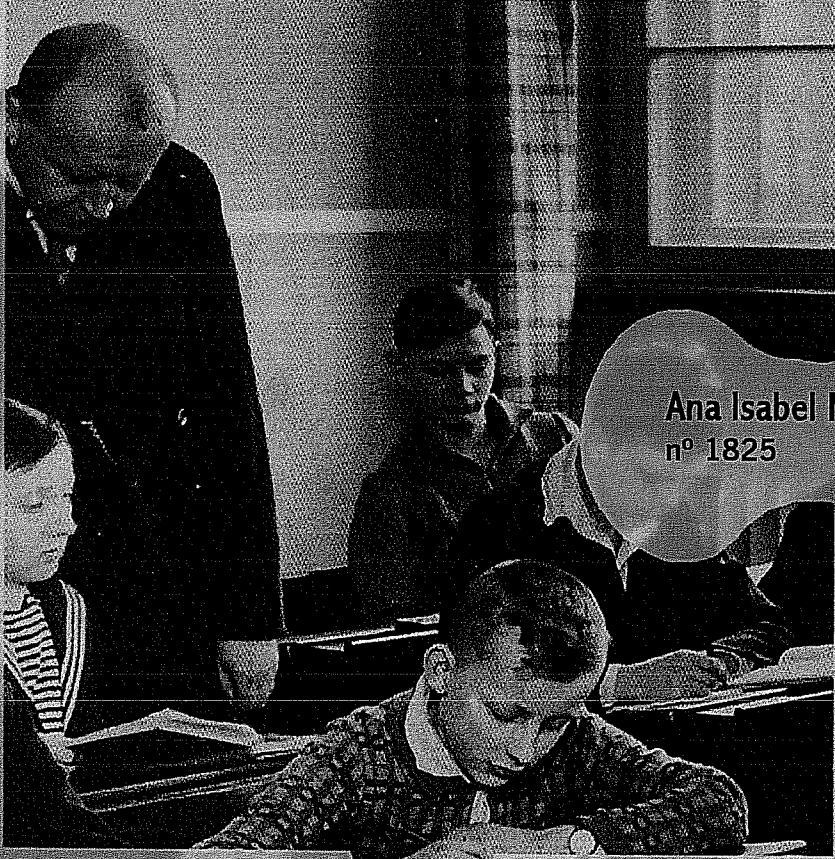
1120  
3500

DM  
MEND/AI1

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

# De pequenino se motiva o menino

motivação para a aprendizagem no 1º ano do ensino básico



Ana Isabel Nunes Mendes  
nº 1825

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

orientador: Professora Doutora Isabel Matta

2001/2003

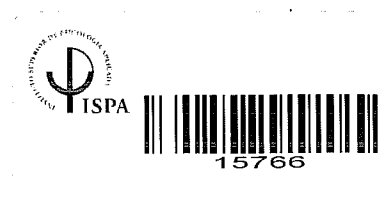
ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
 Centro de  
 Documentação

Registo: 15766  
 Data: 20/04/05

Tel: 21 681 17 50 • biblioteca@ispa.pt

“Haverá sempre vários motivos para os alunos aprenderem”

(Bruner, 1977, p. 79)



## ÍNDICE

RESUMO .....	7
INTRODUÇÃO .....	8
<b>CAPÍTULO PRIMEIRO – REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>12</b>
<b>1. Teorias da motivação: a motivação para a aprendizagem .....</b>	<b>12</b>
1.1. Motivação intrínseca/extrínseca.....	16
1.2. Perspectiva evolutiva da motivação .....	17
<b>2. Autoconceito e percepção de competências .....</b>	<b>19</b>
<b>3. A percepção do Outro: influência de contextos interpessoais nos processos     motivacionais .....</b>	<b>23</b>
3.1. Percepções mútuas professor/aluno .....	25
3.2. O aluno visto pelo professor .....	29
3.2.1. O efeito de expectativa .....	32
3.3. O professor visto pelo aluno .....	34
3.4. Estatuto escolar e motivação para a aprendizagem.....	38
<b>CAPÍTULO SEGUNDO – PROBLEMÁTICA GERAL DO ESTUDO .....</b>	<b>40</b>
<b>1. Questões de investigação .....</b>	<b>41</b>
<b>2. Objectivos do estudo .....</b>	<b>42</b>
<b>3. Hipóteses .....</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO TERCEIRO – METODOLOGIA .....</b>	<b>44</b>
<b>1. Amostra .....</b>	<b>44</b>
<b>2. Variáveis .....</b>	<b>44</b>
<b>3. Instrumentos .....</b>	<b>45</b>
<b>4. Procedimento .....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO QUARTO – ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>55</b>
<b>1. Caracterização da amostra .....</b>	<b>56</b>
<b>2. Análise intra-grupos: caracterização da motivação dos alunos .....</b>	<b>57</b>
2.1. Competência percebida .....	57
2.1.1. Competência percebida e estatuto escolar .....	58
2.2. Atitudes perante a escola .....	59

2.2.1. Atitudes perante a escola e estatuto escolar .....	59
2.3. Emoções .....	60
2.3.1. Emoções e estatuto escolar .....	61
2.4. Índices de ansiedade e de satisfação .....	62
2.4.1. Índices de ansiedade e de satisfação e estatuto escolar .....	64
2.4.2. Outras correlações .....	64
2.5. Expectativas para o sucesso .....	65
2.5.1. Expectativas para o sucesso e estatuto escolar .....	66
2.6. Preferência pelo desafio .....	68
2.6.1. Preferência pelo desafio e estatuto escolar .....	70
2.7. Dependência .....	72
2.7.1. Dependência e estatuto escolar .....	73
2.8. Comparação entre géneros .....	75
<b>3. Análise intra-grupos: caracterização das respostas dos professores .....</b>	<b>77</b>
3.1. Competência percebida .....	77
3.1.1. Competência percebida e estatuto escolar .....	77
3.2. Atitudes perante a escola .....	78
3.2.1. Atitudes perante a escola e estatuto escolar .....	79
3.3. Emoções .....	80
3.3.1. Emoções e estatuto escolar .....	80
3.4. Índices de ansiedade e de satisfação .....	81
3.4.1. Índices de ansiedade e de satisfação e estatuto escolar .....	82
3.5. Expectativas para o sucesso .....	83
3.5.1. Expectativas para o sucesso e estatuto escolar .....	84
3.6. Preferência pelo desafio .....	85
3.6.1. Preferência pelo desafio e estatuto escolar .....	86
3.7. Dependência .....	87
3.7.1. Dependência e estatuto escolar .....	87
3.8. Comparação entre géneros .....	88
<b>4. Análise inter-grupos: comparação das respostas de alunos e professores .....</b>	<b>89</b>
4.1. Competência percebida e índices de ansiedade e de satisfação .....	89
4.1.1. Competência percebida, índices de ansiedade e de satisfação e estatuto escolar ..	90
4.2. Expectativas para o sucesso .....	92
4.2.1. Expectativas para o sucesso e estatuto escolar .....	93
4.3. Preferência pelo desafio .....	94
4.3.1. Preferência pelo desafio e estatuto escolar .....	94
4.4. Dependência e estatuto escolar .....	95

<b>CAPÍTULO QUINTO – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>97</b>
<b>CAPÍTULO SEXTO – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>110</b>
ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA (PRÉ-ESCOLAR)	
ANEXO 2 – FOLHA DE COTAÇÃO DE ESCALA DE MOTIVAÇÃO	
ANEXO 3 – PLACA DE CÍRCULOS	
ANEXO 4 – PLACA COM CARAS DE CRIANÇA	
ANEXO 5 – PLACA COM CARAS DE PROFESSOR	
ANEXO 6 – LABIRINTOS (WISC-R)	
ANEXO 7 – DESENHOS (TESTE DE BENDER)	
ANEXO 8 – CLUSTERS	
ANEXO 9 – DESENHO DO EXPERIMENTADOR	
ANEXO 10 – PUZZLE	
ANEXO 11 – GRELHA DE ANÁLISE DE DESENHOS	
ANEXO 12 – EXEMPLOS DA TAREFA DE DESENHO	
ANEXO 13 – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	
ANEXO 14 – TESTE DE WILCOXON (ALUNOS)	
ANEXO 15 – TESTE DE WILCOXON (PROFESSORES)	
ANEXO 16 – TESTE DE MANN-WHITNEY E COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN	
ANEXO 17 – RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA	

## ÍNDICE DE FIGURAS

### QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos alunos por escola e por professora .....	44
Quadro 2: Percentagem de alunos classificados pelos professores em 5 categorias .....	57
Quadro 3: Médias da dimensão “competência percebida”, consoante o estatuto escolar dos alunos.....	58
Quadro 4: Médias relativas à dimensão “atitudes perante a escola” .....	59
Quadro 5: Médias da dimensão “atitudes perante a escola” consoante o estatuto escolar dos alunos	59
Quadro 6: Médias da dimensão “emoções”, consoante o estatuto escolar dos alunos .....	61
Quadro 7: Médias da totalidade dos alunos relativamente aos índices de ansiedade e satisfação .....	63
Quadro 8: Médias referentes aos índices de ansiedade e satisfação percebidos pelos alunos .....	64
Quadro 9: Médias relativas à dimensão “expectativas para o sucesso” .....	65
Quadro 10: Média da escolha dos cartões com maior grau de dificuldade, consoante o estatuto escolar das crianças .....	67
Quadro 11: Dados relativos à 1ª escolha dos desenhos e dos labirintos .....	68
Quadro 12: Percentagem de alunos face à questão inicial da preferência pelo desafio.....	68
Quadro 13: Percentagem de alunos face à preferência pelo desafio após sucesso e após insucesso	69
Quadro 14: Percentagem de alunos que responderam ao desafio inicial, consoante o seu estatuto escolar .....	71
Quadro 15: Número de alunos face à preferência pelo desafio após sucesso e insucesso consoante o seu estatuto escolar .....	71
Quadro 16: Médias relativas aos puzzles e desenhos, consoante o estatuto escolar .....	73
Quadro 17: Médias de cada item da grelha de avaliação dos desenhos das crianças.....	74
Quadro 18: Médias relativas aos índices de ansiedade e satisfação .....	76
Quadro 19: Médias da dimensão “competência percebida”, consoante o estatuto escolar dos alunos.....	77
Quadro 20: Médias da dimensão “atitudes perante a escola” .....	78
Quadro 21: Médias da dimensão “atitudes perante a escola”, consoante o estatuto escolar dos alunos .....	79
Quadro 22: Médias da dimensão “emoções”, consoante o estatuto escolar dos alunos.....	80
Quadro 23: Médias da totalidade dos alunos relativamente aos índices de ansiedade e satisfação .....	81
Quadro 24: Médias referentes aos índices de ansiedade e satisfação dos alunos .....	82
Quadro 25: Médias relativas à dimensão “expectativas para o sucesso” .....	83
Quadro 26: Médias relativas à escolha dos cartões com grau de dificuldade mais elevado consoante o estatuto escolar dos alunos .....	85
Quadro 27: Respostas dos professores à questão “preferência pelo desafio” .....	85
Quadro 28: Médias da dimensão “competência percebida” em função do género dos alunos	88

Quadro 29: Médias relativas à dimensão “competência percebida” e índices de ansiedade e satisfação .....	89
Quadro 30: Médias relativas à dimensão “competência percebida” .....	90
Quadro 31: Média das respostas dos alunos relativos aos índices de satisfação .....	91
Quadro 32: Médias dos índices de ansiedade .....	91
Quadro 33: Médias relativas à dimensão “expectativas para o sucesso” .....	92
Quadro 34: Médias da dimensão “expectativas para o sucesso” em função do estatuto escolar dos alunos.....	93
Quadro 35: Percentagem de alunos relativa ao desafio inicial, consoante o seu estatuto escolar .....	94
Quadro 36: Médias relativas ao grau de dependência dos alunos consoante o seu estatuto escolar .....	96

### GRÁFICOS

Gráfico 1: Médias da dimensão “competência percebida” .....	58
Gráfico 2: Médias da dimensão “emoções” .....	61
Gráfico 3: Percentagem de crianças face à primeira escolha dos cartões (desenhos e labirintos) .....	66
Gráfico 4: Médias do somatório dos cartões escolhidos consoante o estatuto escolar das crianças .....	66
Gráfico 5: Médias das respostas do desafio inicial, consoante o estatuto escolar das crianças.....	69
Gráfico 6: Médias dos totais relativos aos desenhos e puzzles .....	71
Gráfico 7: Médias de 3 questões dos conjuntos de itens “atitudes perante a escola” e “emoções” consoante o género dos alunos .....	75
Gráfico 8: Médias dos desenhos e dos labirintos com grau de dificuldade mais elevado .....	76
Gráfico 9: Médias da dimensão “competência percebida” .....	77
Gráfico 10 : Médias da dimensão “emoções” .....	80
Gráfico 11: Percentagem face à primeira escolha dos cartões (desenhos e labirintos) .....	83
Gráfico 12: Médias das somas dos desenhos e labirintos escolhidos pelos professores consoante o estatuto escolar dos alunos.....	84
Gráfico 13: Médias da preferência pelo desafio consoante o estatuto escolar dos alunos .....	86
Gráfico 14: Percentagem de alunos segundo o grau de independência atribuído pelos professores .....	87
Gráfico 15: Médias relativas ao grau de independência dos alunos .....	87
Gráfico 16: Médias do desafio inicial (“preferência pelo desafio”) .....	94

## RESUMO

Esta investigação propõe-se analisar e caracterizar a motivação das crianças do 1º ano do Ensino Básico, verificando a coincidência entre as percepções destes com as dos seus professores.

A Escala de Motivação utilizada para os alunos adaptou as “Provas de Motivação” de Deborah Stipek (1997). As percepções dos professores foram avaliadas por um Questionário similar. Por sua vez, os resultados estatísticos foram obtidos pela aplicação de outras ferramentas teóricas, nomeadamente o teste de Wilcoxon, o teste de Mann-Whitney e o Coeficiente de Correlação de Spearman.

Os resultados da nossa amostra (114 crianças e 7 professores) insinuam um nível de percepção mais favorável dos discentes, que se torna mais coincidente nos níveis extremos da escala de avaliação do estatuto escolar, ou seja, nos alunos fracos e muito bons. Acresce que os resultados do nosso estudo ora confirmam ora infirmam os pressupostos teóricos assinalados pela literatura nesta matéria, devendo as suas inferências ser entendidas em função do contexto e significância desta amostra.

**PALAVRAS-CHAVE:** motivação para a aprendizagem, percepção de competências, professores, estatuto escolar.

## INTRODUÇÃO

Os processos e as relações inerentes à escola são, sem dúvida, complexos e alvo, quer de juízos, críticas e opiniões leigas, quer de numerosos estudos e investigações científicas. O facto é que os resultados estatísticos que insistem em sublinhar o aumento das taxas de insucesso escolar têm vindo a tornar-se num problema de particular acuidade e actualidade.

Durante muitos anos as causas do insucesso escolar dos alunos foram estudadas de forma assimétrica, uma vez que colocavam a tónica quase exclusivamente no professor e no aluno enquanto sujeitos isolados, preterindo os aspectos relacionados com a relação pedagógica em si mesma, ou seja, com os processos interactivos propriamente ditos (Morgado, 1999). Pelo contrário, nos últimos tempos a Psicologia Educacional tem-se debruçado sobretudo sobre as questões relacionadas com a motivação para a aprendizagem, considerada como factor determinante para o sucesso escolar (Jesus & Abreu, 1993). Em consequência desta reorientação epistemológica, são muitos os professores que, hoje, associam os insucessos e as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos à falta de motivação, de interesse ou vontade de aprender.

Uma vez que no nosso estudo (como de resto na maioria dos casos) os alunos estão inseridos num meio relativamente homogéneo (i.e., com diferenças de sucesso que se encontram à margem de factores socioculturais, de inteligência e de saúde mental), torna-se necessário encontrar razões alternativas para o facto de cada discente apresentar diferentes graus de dificuldade durante o processo de ensino-aprendizagem, munindo os agentes educativos de instrumentos teóricos que lhes permitam sinalizar e compreender, de forma eficaz, estas diferenças.

Respondendo ao repto de Bruner (1990), procuraremos fornecer pistas para a compreensão de como é que as pessoas interpretam a realidade em que vivem e o modo como os outros decifram essa mesma leitura.

O universo da nossa análise são crianças de 6 anos que frequentam, pela primeira vez, o ensino obrigatório. Mas também as percepções mútuas entre aquelas e os seus docentes serão analisadas, já que, como nos ensina Hargreaves (1986), a forma como as crianças são percebidas (ex: bons ou maus alunos) é influenciada pela ideia que os “outros significativos” têm acerca delas.

Mas o que é, afinal, a motivação? E de que forma interfere ela no processo de ensino-aprendizagem? Bebem-se na literatura os fundamentos teóricos destes conceitos.

Na sua origem, motivação é aquilo que nos leva a agir e a realizar determinados objectivos, ou seja, é aquilo que incita, direcciona e mantém um comportamento e/ou actividade, atribuindo-lhe um sentido (Balancho & Coelho, 2001). Nas palavras de Bruner (1990), “acção implica a condução do agir sob a influência de estados intencionais (op. cit. p. 21). Stipek (1998) havia já sublinhado a pertinência das questões motivacionais no processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo que se trata de um método activo que implica, por parte do aluno, uma actividade consciente e deliberada, ou seja, algum esforço para a realização. Nesta linha, torna-se fácil perceber que a (des)motivação para a realização se torna uma condição que pode, por si só ou associada a outros factores, propiciar situações de insucesso sendo, muitas vezes, vista como a causa da aprendizagem (Stipek & Ryan, 1997).

A actividade de que fala Stipek, não é, no entanto, única. Pelo contrário, verificam-se grandes diferenças intraindividuais entre os alunos, quer ao nível do gosto pela aprendizagem, quer ao nível dos sentimentos que experienciam na escola (orgulho ou ansiedade face às tarefas escolares). Por outro lado, não é também imutável, apresentando antes uma diminuição ao longo do percurso escolar (Dweck & Elliott, 1983; Tapia & Garcia-Celay, 1996; Stipek, 1998), acompanhado por expectativas e comportamentos derrotistas e por uma mudança na natureza da motivação que passa de intrínseca a extrínseca.

O que sucede, então, às crianças altamente motivadas para a aprendizagem, aquando da entrada para a escola? Um olhar atento sobre as nossas salas de aula permite perceber alguns dos elementos que conduzem ao declínio progressivo da motivação intrínseca:

Na opinião de alguns, a escola é arcaica e bocejante, o professor um ignorante autoritário, mero repetidor de ciências feitas em que não foi tido nem achado. Outros, pelo contrário, pensam que a escola comporta demasiado lazer, que é excessivamente lúdica, que deixou de ser local de trabalho e de duras penas. O esforço deve produzir desgosto e não aprazimento. Querer associar o prazer ao trabalho é ideia utópica de cérebros perturbados, no mínimo cabeças de vento. (Fernandes, 1993, p. 9).

No geral, assim que ingressam no ensino básico, a maioria das crianças é envolvida por um sistema antiquado cujo currículo único e geral limita e estandardiza as oportunidades de aprendizagem (Lepper & Hodell, 1989), e que promove a passividade das crianças enquanto aprendizes (Bruner, 1977). Um dos efeitos deste sistema educativo será a inversão da natureza da motivação na dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem: graças ao acumular deste tipo de experiências em contexto de sala de aula, as crianças, naturalmente curiosas e ávidas de novos conhecimentos acabam por ser cada vez mais

motivadas por factores extrínsecos em detrimento dos motivos intrínsecos (Lepper & Hodell, 1989; Harter, 1992).

A ideia subjacente de uma alteração dos níveis motivacionais das crianças depois da entrada para a escola é, também, atestada por Dweck e Elliott (1983). Os autores sugerem que estas mudanças desenvolvimentais se devem à emergência e evolução das ideias que as crianças têm acerca das suas competências que, por sua vez, estará relacionada com a emergência e evolução do *self* (Kagan, 1978; Piaget & Inhelder, 1969, citado por Dweck & Elliott, 1983).

Por outro lado, este elevado índice de motivação, curiosidade e vontade de aprender parece ser mais evidente em contextos extra-escolares (Stipek, 1998, 1992; Harter 1992; Holt, 2001; Bruner, 1990).

A par com estas questões serão focadas temáticas relacionadas com a percepção de competências, aspecto que desempenha um papel fundamental em todas as teorias cognitivas centradas na problemática da motivação para a realização (Stipek, 1998). De facto, a maioria dos pressupostos teóricos defende que as percepções de competência em contextos de aprendizagem influenciam vários aspectos, tais como a procura de informação, escolha da tarefa e tipo de pensamentos e sentimentos vividos durante a realização de determinada tarefa, assim como a quantidade de esforço despendido e grau de persistência demonstrados. Por outro lado, a percepção de competências exerce um peso bastante considerável ao nível da avaliação e atribuição que os indivíduos fazem de si próprios relativamente ao produto final de uma actividade. Foram encontradas, ainda, diferenças relacionadas com o género dos indivíduos (*ibidem*). A este respeito, vários estudos apontam para o facto das raparigas se auto-percepcionarem como menos competentes do que os rapazes, mesmo quando as suas performances são semelhantes. A explicação poderá residir em estereótipos culturais (Eccles et. al, 1983, citado por Stipek, 1998).

Outros aspectos relevantes para o nosso estudo focados por Dweck e Elliott (1983), são aqueles que dizem respeito à escolha de tarefas em que há um desafio implícito. De facto, são várias as investigações que apontam para uma tendência das crianças mais pequenas em repetir as tarefas em que foram bem sucedidas. Estes dados não implicam, obrigatoriamente, que haja um evitamento da situação de desafio. Bem ao contrário, quando as crianças percebem uma actividade como sendo de realização e não de jogo, escolhem actividades mais desafiadoras. Por outro lado, crianças mais novas são, também, mais persistentes quando expostas a fracassos repetidos.

No entanto, não podemos pensar apenas e individualmente em cada aluno. Se, por um lado, as variáveis de natureza motivacional cumprem um papel preponderante no processo de aprendizagem, também é verdade que a qualidade da relação pedagógica é um aspecto fundamental na resolução de problemas relacionados com a (des)motivação (Morgado, 1999). Deste modo, cabe ao professor providenciar um contexto de aprendizagem em que os estudantes se sintam motivados para se envolverem activamente nas diferentes tarefas (Stipek, 1998; Jesus & Abreu, 1993). A este respeito, Balancho e Coelho (2001), alertam para o facto de que não é o professor, efectivamente, que “motiva”. Ele é um “mediador de satisfações e manifestador de incentivos” (op. cit. p. 47) que deverá, em primeiro lugar, identificar as motivações dos alunos para que haja um ajustamento entre esses interesses e as actividades pedagógicas propostas pelo professor e um ajustamento das suas expectativas e percepções face ao aluno (Morgado, 1999).

Posto isto, é chegada a altura de apresentar um resumo dos capítulos que encontraremos ao longo do trabalho.

Após esta breve introdução segue-se uma revisão da literatura. O nosso enfoque será posto, quer nas teorias mais relevantes e actuais relacionadas com a motivação, quer nas teorias que salientam os aspectos do comportamento do professor que mais influem na sua relação directa com os alunos. Ainda neste capítulo será apresentada a problemática geral, o objectivo e as hipóteses do estudo.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia seguida para a concretização deste trabalho (amostra, variáveis, instrumentos utilizados e procedimento geral).

O capítulo seguinte é dedicado à apresentação dos resultados. Este divide-se em três sub-capítulos distintos: o primeiro apresenta uma análise das respostas dos alunos, permitindo uma caracterização dos seus perfis motivacionais; o segundo prende-se com a análise das respostas fornecidas pelos professores; o último apresenta já uma análise comparativa entre os dados de alunos e professores.

Feita a apresentação dos resultados, é necessário um quinto capítulo dedicado à sua discussão.

Finalmente, no último capítulo apresentamos algumas das conclusões mais significativas, bem como uma reflexão crítica acerca do presente estudo apontando, também, algumas linhas de reflexão para futuras investigações.

## CAPÍTULO PRIMEIRO

### REVISÃO DE LITERATURA

#### 1. Teorias da motivação: a motivação para a aprendizagem

Muitos estudos têm sido realizados na tentativa de compreender a motivação para a aprendizagem e os métodos educativos mais eficazes para obter o tão almejado sucesso académico. Qual o objectivo de todos estes estudos? Será que os achados teóricos alguma vez serão vistos pelos docentes como instrumentos valiosos na eficácia dos processos de ensino-aprendizagem?

Hargreaves (1986), questiona-se acerca da utilidade prática da investigação em psicologia educacional. Afirma que são numerosos os professores que “duvidam” da importância das investigações, opinando que não servem os propósitos nem as necessidades dos professores em campo. Holt (2001) vem demonstrar-nos exactamente o contrário, ou seja, que o professor pode e deve reflectir acerca das suas práticas e compará-las com a literatura mais recente.

Inserindo-se num quadro de investigação mais abrangente cuja preocupação global é a descoberta dos mecanismos ou factores do comportamento humano que dão origem, direccionam (controlando a duração e intensidade) e finalizam uma determinada acção, a motivação para o sucesso é apenas uma das vertentes possíveis dos aspectos motivacionais que pretende explicar a razão do envolvimento de um sujeito em actividades de realização. O objectivo último das várias teorias que, nesta área, foram surgindo ao longo dos anos, é o de conseguir prever e modificar alguns comportamentos (Fontaine, 1990; Stipek, 1998).

Numa perspectiva menos abrangente, a importância do alcance da motivação no contexto escolar como factor determinante no sucesso escolar e na obtenção de um alto nível académico justifica os numerosos estudos realizados nos últimos 50 anos (Fontaine, 1994).

Mais recentemente, porém, as teorias psicológicas mudaram, de uma forma geral, o enfoque da problemática da motivação. Passaram a valorizar cada vez mais o estudo das variáveis psicológicas, tais como crenças, valores e objectivos, em detrimento da exclusiva observação directa dos comportamentos (Stipek, 1998; Dweck & Elliott, 1983).

Remetendo a temática para o contexto académico, constata-se que a influência da motivação nos processos de ensino-aprendizagem enquanto actividade consciente e deliberada é, nos dias de hoje, inquestionável. Brophy (1991) define a motivação para a aprendizagem como uma “disposition to find academic benefits” (op. cit. p. 375), encarando-a como uma resposta cognitiva que surge da tentativa do indivíduo compreender as actividades propostas, relacionando-as com conhecimentos prévios. Atendendo a esta definição e relacionando-a com o que ficou dito anteriormente, compreende-se que alguns problemas de foro motivacional possam ser encarados como padrões de crenças e comportamentos que impedem a optimização da aprendizagem.

De facto, a motivação envolve uma variedade de conceitos, alguns de natureza mais afectiva e outros de natureza mais cognitiva (Efklides & Sorrentino, 2001). Contudo, o conceito de motivação diz respeito a um estado interno resultante de uma necessidade activadora de um determinado comportamento cujo objectivo é supri-la.

No entanto, existem algumas diferenças entre o conceito de motivação percebido pelos professores e o conceito enquanto objecto da investigação científica. Conforme alguns autores (Rogers, 1990; Dweck & Elliott, 1983), os professores avaliam a motivação de um aluno segundo critérios quantitativos, ou seja, de acordo com a quantidade de trabalho e esforço demonstrado pelo aluno ao longo do ano lectivo. Neste caso, um aluno altamente motivado seria aquele que cumprisse os requisitos exigidos pela instituição educativa (ser obediente, trabalhador, assíduo, etc.)

A multiplicidade de teorias dificulta a emergência de uma teoria global e uniforme, pelo que iremos, ao longo deste capítulo, referenciar algumas das teorias vigentes que nos parecem mais importantes para o estudo em questão, nomeadamente as teorias cognitivistas. Começemos, então, por uma breve revisão dos primeiros estudos direccionados para a compreensão do comportamento humano.

Os primórdios dos estudos científicos da motivação remontam à primeira metade do século passado e foram dominados por duas grandes correntes: as teorias psicanalíticas de Freud e as teorias associacionistas de Thorndike, Hull e Skinner. Apesar de diferentes, ambas as abordagens encontram os seus alicerces na doutrina hedonista, cuja argumentação de base é a de que o ser humano tende, por instinto, a evitar a dor e a procurar o prazer, sendo que a fuga de uma e a busca de outra constitui o móbil determinante de todo o comportamento. O objectivo último do indivíduo é a constante procura do equilíbrio (princípio homeostático), uma vez que este é apenas temporário.

Porém, uma teoria da motivação que negligencia a influência de quaisquer estados cognitivos e emocionais e que a reduz apenas a um impulso primário visando a satisfação ou redução de uma necessidade é, em essência, insuficiente na explicação do comportamento humano (Weiner, 1986; Deci & Ryan, 1980; Klausmeir & Goodwin, 1977). Reside aqui o grande fosso entre as teorias behavioristas e cognitivistas. Partindo do pressuposto de que todo o indivíduo actua numa realidade percebida e não objectiva, a corrente cognitiva defende o papel determinante dos processos mentais (procura de informação, memória, categorização, avaliação e tomada de decisão) na determinação do comportamento (Weiner, 1986). Assim, em oposição às teorias associacionistas (que assentam na crença de que a motivação dos seres humanos é equivalente à motivação dos outros animais e que as necessidades fisiológicas são fundamentais na activação e direcionalidade dos comportamentos do homem), as teorias cognitivistas defendem a intervenção de factores intermediários tais como os objectivos, intenções, curiosidade, expectativas e planos do sujeito. Enfatizam, pois, as cognições dos sujeitos, traduzidas em crenças, expectativas, percepção de competências, percepção da capacidade de controlar os êxitos e percepção das causas dos resultados (êxitos/fracassos). Estas são construídas, não só a partir do repertório de experiências pessoais anteriores, como através da observação do comportamento dos outros. Em suma, a motivação passa a ser interpretada como um processo consciente em que o sujeito inicia, direcciona e finaliza as suas actividades a partir de um conjunto de cognições que servem de mediadores entre determinada acção e as respectivas consequências (Stipek, 1998; Weinstein, 1989).

Ao referenciar os principais teóricos da motivação, não podemos deixar de mencionar os contributos fundamentais de Atkinson (1964, Atkinson & Reynor, 1978, citado por Rogers, 1990; Weiner, 1986). Ao formular uma teoria geral do comportamento para o sucesso, o autor sugeriu que as forças motivacionais que direccionam um determinado comportamento são o resultado da fusão de factores da personalidade (conflito entre a necessidade em alcançar o sucesso e receio do fracasso) e de factores ambientais. Procurou, pois, demonstrar que um dos principais determinantes da acção é a expectativa que um indivíduo manifesta em alcançar sucesso numa tarefa, ou seja, que a motivação é determinada pela probabilidade de sucesso percebida pelo sujeito. Desta forma, os indivíduos que manifestam mais motivação em alcançar o sucesso do que receio em fracassar, envolvem-se prioritariamente em tarefas orientadas para o sucesso e optam por tarefas de dificuldade intermédia. Aqueles em que o receio de fracassar é mais elevado do que a necessidade de sucesso, por sua vez, tendem a evitar tais actividades. A motivação é,

pois, definida como a capacidade que cada sujeito possui de sentir orgulho e satisfação assim que alcança o objectivo a que se propôs (Atkinson, 1964, 1983, citado por Fontaine, 1990). Por seu turno, a experiência do fracasso poderá transformar-se numa ameaça à auto-estima (Rogers, 1990).

A teoria motivacional de Atkinson apresenta, contudo, algumas limitações (Weiner, 1986):

- negligencia outras estruturas e processos mentais que influem no comportamento humano;

- é sustentada pelo pressuposto da existência de diferenças individuais (alto/baixo nível de motivação para o sucesso), ignorando o facto de poderem existir diferentes índices de motivação, por exemplo, consoante a área em questão;

- exclui a história pessoal dos sujeitos na determinação dos seus comportamentos.

Outra das teorias motivacionais mais relevantes sublinha a importância do processo atribucional. Weiner (1986) sugere que as atribuições que um indivíduo faz a si próprio relativamente aos êxitos e fracassos desempenham um papel crucial nos processos motivacionais devido à estreita ligação com as dimensões de causalidade. Consoante o tipo de atribuições realizadas numa situação de sucesso/fracasso (causas internas/externas e grau de estabilidade), o sujeito vai desencadear uma resposta emocional distinta (orgulho, humilhação) que terá influências ao nível das expectativas e do comportamento futuro. Weiner admite, ainda, que as causas possam ser percebidas como controláveis ou não-controláveis. Esta característica provoca consequências ao nível das emoções, podendo gerar sentimentos diversos como vergonha, raiva, culpa, vaidade, reconhecimento, etc. O resultado da conjugação deste conjunto de variáveis irá determinar a quantidade de esforço aplicado em tarefas específicas para alcançar os objectivos propostos.

Outros autores, como Deci e Ryan (1980, 1992), procuraram distanciar-se dos múltiplos estudos efectuados em diversas áreas (desenvolvimento cognitivo, motivação social, psicologia humanista, teoria das expectativas), principalmente das teorias comportamentalistas que defendiam a recompensa como único motivo para a aprendizagem. Concentraram-se antes no conceito de “motivação intrínseca” definido como uma necessidade psicológica do ser humano em se sentir competente e auto-determinado. Estas necessidades, traduzidas em curiosidade, interesse e autonomia, induzem a criança, de forma natural e espontânea, a explorar e manipular o ambiente numa lógica de aprendizagem constante afectando tanto a qualidade das aprendizagens como os seus sentimentos de bem-estar. Contudo, na tentativa de compreender as razões do

envolvimento das crianças em actividades escolares, os autores concluíram a existência de dois subsistemas motivacionais distintos: os motivos intrínsecos e os motivos extrínsecos ao sujeito. Estes motivos, associados aos contextos sociais nos quais a criança se move, influenciam a autonomia da criança (reprimindo-a ou incentivando-a), considerada pelos autores como o mais alto nível de auto-regulação. Mas, vejamos melhor a definição destes dois tipos de motivação.

### 1.1. Motivação intrínseca / extrínseca

Bruner (1999) foi quem, pela primeira vez, defendeu a existência de uma motivação intrínseca quando a identificou (juntamente com a estrutura, sequência e esforço) como um princípio fundamental da sua teoria da instrução e a responsabilizou como condição única do que chama “vontade de aprender”. Segundo o autor, a motivação desta natureza permite que o processo de aprendizagem da maioria das crianças seja independente da existência de recompensas ou incentivos externos: “A recompensa é inerente à conclusão bem sucedida dessa actividade, ou mesmo à própria actividade.” (op. cit. p. 143).

Brophy (1991), numa definição semelhante, afirma que a motivação intrínseca não é mais do que uma resposta afectiva e imediata a determinada tarefa. Para Harter (1992), por sua vez, motivação intrínseca é sinónimo de auto-motivação, ao passo que a motivação extrínseca corresponde à orientação motivacional externa do indivíduo<sup>1</sup>.

Depois da teoria pioneira de Bruner, também Deci e Ryan (1980, 1992; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, citado por Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003) problematizaram este princípio intrínseco, relacionando-o com a necessidade básica que na nossa cultura as pessoas têm de se verem a si próprias como competentes, condição fundamental para um sentido de mais-valia. A percepção das competências e da auto-determinação proporcionam, por si só, uma gratificação intrínseca. No entanto, esta só existe na ausência de contingências externas que provocariam uma alteração na percepção do locus de causalidade (interna para externa). Por outras palavras, os autores admitem que a motivação intrínseca possa ser alterada caso haja uma modificação na forma como cada um se percebe como competente numa tarefa: quando alguma informação (ex: feedback positivo durante a realização de um puzzle) faz aumentar a percepção de competências (auto-determinada), aumenta a motivação intrínseca; quando algo provoca o

---

<sup>1</sup> Mais recentemente, a literatura sentiu a necessidade de considerar a existência de um terceiro tipo de motivação – motivação interiorizada –, definida pela assimilação de valores e regras presentes em todo o processo de socialização com pais, professores, pares, enfim, com todos aqueles que comunicam com a criança (Harter, 1982, citado por Harter 1992).

efeito contrário a motivação também diminui. Assim, os motivos que levam um aluno a realizar determinadas actividades escolares (ex: trabalhos de casa, trabalhos na escola, tentativa em responder a questões difíceis e tentativa em ter boas notas) podem ser de natureza intrínseca (satisfação em fazer as coisas bem na escola) ou extrínseca (receio de poder vir a ter chatice na escola) (Deci & Ryan, 1980).

Um dos aspectos mais importantes da relação existente entre os dois tipos de motivação (intrínseca e extrínseca) é a proporção inversa dos níveis de curiosidade e motivação para a aprendizagem ao longo do percurso escolar. Se a motivação intrínseca é predominante no início da escolaridade, passa a ser paulatinamente substituída pela extrínseca, orientação mais visível quando o discente passa do básico para o ensino secundário (Harter, 1992; Eccles & Midgley, 1989, citado por Stipek, 1998). Pode-se dizer que a orientação para os objectivos passa a ser regulada pelo contexto situacional e não motivada pelo prazer que as actividades podem proporcionar. De facto, afectos e emoções positivas são elementos integrantes do motivo para a realização, cuja influência é bastante positiva, quer na qualidade das aprendizagens e nos desempenhos reais, quer no bem-estar psicológico (elevados índices de satisfação). Por sua vez, uma regulação extrínseca não só afecta estes aspectos, como está positivamente correlacionada com a ansiedade (Ryan & Connel, 1989, citado por Cock & Halvari, 2001), uma vez que as crianças passam a evitar a realização de tarefas e a manifestar uma baixa persistência em situações que apresentem algum desafio, com o intuito de evitar o insucesso (Atkinson & Birch, 1987; Nygard, 1977, citado por Cock & Halvari, 2001).

Alguns autores alegam que este declínio é largamente causado por mudanças (a nível psicológico e fisiológico) características da adolescência. No entanto, esta afirmação tem vindo a ser posta em causa por pesquisas que apontam para o facto dos níveis motivacionais dependerem mais das características do próprio ambiente de aprendizagem do que de factores intrapessoais (Midgley, 1993, citado por Stipek, 1998).

Harter (1992) faz ainda referência a um aspecto de bastante relevância para o estudo em questão. Afirma que, em contexto escolar, a motivação está relacionada com o grau de atenção dada pelos professores aos alunos, ou seja, os alunos que demonstram menos interesse em aprender percebem menos atenção por parte dos professores.

## 1.2. Perspectiva evolutiva da motivação

Os psicólogos educacionais e desenvolvimentais têm procurado explicar a emergência de diferenças individuais nos processos motivacionais (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998).

De facto, a motivação para a aprendizagem não é uma característica pessoal estática e regular. Vai sendo alterada por diversos motivos, um deles relacionado com as próprias mudanças desenvolvimentais da criança: mudanças ao nível da capacidade cognitiva em lidar com as tarefas; mudanças no tipo de respostas emocionais; mudanças no modo de interacção com o meio (Tapia & Garcia-Celay, 1996).

São vários os autores que apontam mudanças evolutivas nos processos motivacionais. Seguidamente referiremos algumas dessas alterações que nos parecem mais pertinentes para o estudo em questão.

Antes da entrada para a escola, as crianças têm uma percepção aumentada das suas capacidades, elevadas expectativas de realização, padrões pessoais (e não sociais) de avaliação e um optimismo continuado face às dificuldades (Kagan, 1978, citado por Dweck & Elliot, 1983; Stipek, 1998).

Izard (1978, 1979, citado por Dweck & Elliott, 1983) refere que crianças mais pequenas demonstram uma grande motivação para a competência, numa lógica de promoção da sua própria aprendizagem, em que o seu sistema motivacional permite incentivar, manter e reforçar a actividade em que é competente.

Num estudo acerca de problemas motivacionais em diferentes anos lectivos, Stipek (1998) evidenciou que, apesar das crianças do pré-escolar e 1º ano poderem enfrentar dificuldades de adaptação a um novo contexto social, ou mesmo dificuldades de concentração (devido ao ambiente extremamente estimulante, provocado pela presença de outras crianças e actividades), a maioria apresenta expectativas bastante elevadas acerca das suas capacidades para executar tarefas, mesmo depois de insucessos repetidos.

De facto, aquando da entrada para a escola, as crianças mostram-se ávidas perante a aprendizagem e confiantes nas suas capacidades. Parecem focar a sua atenção no processo de realização das tarefas, não demonstrando grande preocupação com a avaliação externa nem com as situações de fracasso, sendo a sua actividade mais incentivada pelo desejo de contacto com o professor (Veroff, 1969; Stipek, 1984, citado por Tapia & Garcia-Celay, 1996). Rogers (1990), ao citar as palavras de um professor de 1º ciclo, sublinha o facto de estes percepcionarem a sua tarefa, enquanto leccionadores e motivadores de uma turma, facilitada comparativamente com os professores de outros grau de ensino, pois “the great thing about kids at this age is that they want to learn” (op. cit. p. 93).

No entanto, a partir do 2º ano, a auto-percepção das crianças tende a aproximar-se da percepção/classificação dos professores (Dweck & Elliott, 1983; Stipek, 1998).

O optimismo evidenciado pelas crianças mais pequenas é, muitas vezes, visto como um sinal da sua imaturidade. Contudo, Dweck e Elliott (1983), sugerem que esse optimismo pode reflectir uma orientação razoável, coerente e adaptativa em situações de realização. Outros autores encontram a justificação desta elevada percepção de competência nas mudanças manifestadas pelas crianças ao nível dos conceitos relacionados com a competência académica e os critérios utilizados nessa avaliação – tornam-se mais estritos e subjectivos (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984, citado por Stipek, 1998).

No que respeita às crianças mais velhas, as suas capacidades cognitivas e metacognitivas adicionais podem-lhes garantir um maior poder de escolha, planeamento, execução, avaliação e revisão que, por sua vez, produzem um sentimento maior de auto-consciência.

Por volta do 2º e 3º anos, os alunos começam a perder a autoconfiança, tornando-se mais ansiosos em contextos de aprendizagem e envolvendo-se em actividades inibidoras da aprendizagem (Stipek, 1998). Por outro lado, procuram evitar o fracasso (ex: evitam responder ao professor, optam por tarefas mais fáceis, esforçam-se menos, etc.). Pode-se afirmar, então, que ao longo do desenvolvimento das crianças, os sentimentos derrotistas vão aumentando (Veroff, 1969; Stipek, 1984, citado por Tapia & Garcia-Celay, 1996).

Em suma, todas as investigações apontam para a existência de um declínio da motivação associado à idade. Esse declínio é proporcional ao aumento gradual da criança em analisar mais objectivamente a situação em que está inserida (Rogers, 1990; Stipek, 1998).

## **2. Autoconceito e percepção de competências**

Um dos aspectos fundamentais para a compreensão da dinâmica dos processos motivacionais é o autoconceito, isto é, a percepção que um indivíduo tem dele próprio. A importância atribuída a este conceito pode ser justificada através de vários argumentos (Weiner, 1986):

- muitos comportamentos são activados para sustentar ou elevar a auto-estima;
- o autoconceito determina, na maioria das vezes, os seus pensamentos e comportamentos;
- há uma tentativa constante por parte do sujeito em manter a consistência nas suas acções;

- a auto-percepção é fundamental na estabilidade da personalidade e do comportamento ao longo do tempo, o que permite descrever, explicar e prever o comportamento humano.

A noção de autoconceito implica a existência de uma representação mental multidimensional (pessoal, académica, física, moral, social, etc.), que inclui imagens e juízos avaliativos (auto-estima) e que se desenvolve continuamente desde a infância, através das contínuas interações com o meio social, principalmente com as pessoas mais significativas (Peixoto & Mata, 1993; Serra, 1988). Outro factor fundamental na formação do autoconceito tem a ver com a evolução das auto-descrições das crianças que, com a idade (maior capacidade de observação e abstracção) se tornam mais precisas e complexas (Peixoto & Mata, 1993). Serra (1988) identifica, mais objectivamente, os factores através dos quais o autoconceito é constituído: pela forma como os outros o percebem; pela memória que tem das suas performances; pela comparação do seu comportamento com o dos seus pares; e em função dos valores veiculados por grupos de referência. O modo como cada indivíduo se percebe e avalia vai implicar no campo das relações interpessoais, nas tarefas a que se propõe e nos afectos que experimenta: uma avaliação positiva constitui, assim, alicerces mais robustos para atingir objectivos, evitar o insucesso e reduzir a ansiedade que, por sua vez, alimentam um sentimento de competência e eficácia pessoais (Carvalho, 1990).

Para a criança, é com a entrada para a escola que se verificam alterações significativas ao nível do desenvolvimento cognitivo que permitem o aperfeiçoamento de conceitos cada vez mais realistas acerca de si próprio (Fierro, 1996). Aos 7/8 anos, as crianças já são detentoras de sistemas representacionais capazes de desenvolver autoconceitos mais vastos e integradores de diferentes aspectos do *self*. A partir desta idade a percepção que fazem de si próprios é mais equilibrada, ponderada e realista (mais afastada dos seus desejos – *self* ideal) (Harter, 1998).

São inúmeros os estudos que comprovam a relação entre autoconceito e resultados escolares, apesar dessa ligação não ser muito clara. Em todo ao caso, teorias da atribuição e da auto-eficácia que destacam o papel mediador deste tipo de variáveis psicológicas, apontam para a presença de um ciclo vicioso: o autoconceito tem influência sobre os resultados académicos e estes reforçam o autoconceito (Fierro, 1996; Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003). Também Bloom (1981, citado por Santiago, 1997) revelou que o (in)sucesso escolar ajudaria a criança a estruturar uma determinada imagem de si próprio

enquanto aluno que, por sua vez, se iria reflectir nas atitudes perante a escola. Estas atitudes acabariam por se estender progressivamente a toda a instituição escolar.

Mas, como evolui a capacidade cognitiva das crianças na construção das percepções acerca de si mesmos? Stipek, Recchia e McClintic (1992) afirmam que a capacidade de auto-avaliação de competências e do comportamento é, indubitavelmente, um dos pilares fundamentais no desenvolvimento da criança, uma vez que afectam as suas experiências emocionais em determinadas tarefas, o seu comportamento futuro em situações semelhantes e, por conseguinte, o seu bem-estar emocional a longo prazo.

Esta capacidade tem o seu início por volta dos 2 anos e meio e traduz-se por expressões não verbais logo a seguir a actividades bem/mal sucedidas. Por volta dos 3, 4 anos existem já demonstrações de alegria (após sucesso) e tristeza (após insucesso) (Eccles et al, 1998). Por volta dos 5, 6 anos já conseguem, ao nível da estrutura e organização mentais, elaborar ligações rudimentares entre representações. Estas ligações caracterizam-se essencialmente por serem extremadas e opostas, numa lógica de pensamento “tudo ou nada”. Daqui resultam representações tipicamente positivas com a persistência de incoerências (Harter, 1998; Eccles et al, 1998). Assim, a maioria das crianças do 1º ano posiciona-se no topo da classe (ex: na leitura), não existindo qualquer correlação entre esta percepção e o seu desempenho real. Este optimismo exagerado também se estende às expectativas para o sucesso, uma vez que, mesmo depois de fracassos repetidos, as crianças esperam ser bem sucedidas (Stipek, 1998).

Múltiplos estudos têm demonstrado que as percepções de competência influenciam vários processos: a procura de informação, escolha da tarefa, esforço intencional, persistência, pensamentos e sentimentos durante a realização das tarefas e durante as avaliações dos resultados. Entre eles está, na opinião de muitos, a desmotivação em contexto escolar (Stipek, Recchia & McClintic, 1992; Stipek, 1998).

Com efeito, são vários os autores que afirmam que as crenças subjectivas que as crianças possuem acerca das suas próprias competências e a forma como percebem o desafio inerente a uma tarefa são factores determinantes da motivação intrínseca (Ames & Ames, 1989; Stipek, Recchia & McClintic, 1992; Stipek, 1998).

Rogers (1990), salienta a importância da percepção da criança na sua individualidade por outra pessoa significativa (neste caso o docente) na significação e determinação da natureza dos processos motivacionais. A motivação é, desta forma, encarada como um processo dinâmico e interactivo, e não como um factor estável da personalidade (Weinstein, 1989), afectando, conseqüentemente, as relações do sujeito com o ambiente

circundante. Ames (1987, citado por Rogers, 1990) sublinha que qualquer tentativa de mudança na motivação dos alunos terá de passar por mudanças no contexto situacional.

Outros autores têm confirmado a relação positiva entre a percepção de competências da criança e a sua motivação intrínseca (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Harter, 1992; Stipek, 1998). Esta relação veio levantar a hipótese do desenvolvimento da percepção de competências ser necessária e fundamental para manter a motivação intrínseca numa determinada área (Stipek, Recchia & McClintic, 1992). Tal como a motivação não é encarada apenas como um traço estanque da personalidade, também a percepção de competências, segundo a perspectiva construtivista, depende e constrói-se a partir do leque de experiências vividas por cada sujeito. O resultado deste processo é a construção progressiva de auto-percepções de competência (positivas ou negativas) que afectam o funcionamento cognitivo e motivacional dos indivíduos: caso esta autoavaliação seja positiva, os alunos tenderão a demonstrar maior perseverança nas tarefas que imponham maiores dificuldades; os estudantes com baixas expectativas acerca deles próprios desistem mais facilmente perante as dificuldades, rendendo-se ao insucesso e tornando-se alunos frustrados.

Já atrás referimos que nas crianças pequenas, o grau de motivação intrínseca e a avaliação que fazem das suas competências são extremamente elevadas no início da escolaridade (Eccles, Wigfiel, Harold & Blumenfeld, 1993; Stipek, 1998). Entre as razões para tal facto, apontam-se:

- a tendência para avaliar as suas competências de acordo com os seus desejos;
- a tendência para considerar esforço e habilidade como sinónimos, o que significa que o esforço investido é independente dos objectivos propostos, representando para a criança, capacidade, inteligência e principal causa do insucesso (Rogers, 1990);
- o feedback emitido pelos educadores do pré-escolar, justificado pela necessidade de motivar as crianças é, normalmente, arbitrário e extremamente positivo, tal como as avaliações não realistas das crianças (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003).

Menos uniformes são, no entanto, as concepções que estas crianças têm acerca das suas capacidades e das suas percepções de auto-eficácia, as quais vão sofrendo alterações ao longo do seu desenvolvimento: tornam-se mais precisas e correlacionam-se mais fortemente com índices externos (Eccles et al, 1993; Eccles et al, 1998; Stipek, 1998). No que respeita à avaliação de competências por diferentes áreas ou domínios, existem autores que testemunham a existência desta capacidade em crianças do 1º ano de escolaridade, sendo que outros apenas o legitimam a partir do 3º ano. As discrepâncias de opiniões

estendem-se, também, à forma como a motivação intrínseca e as auto-percepções de competências evoluem ao longo da escolaridade. Segundo alguns autores, este optimismo exagerado tende a diminuir rapidamente ao longo da escolaridade, fenómeno que pode ser explicado pelas alterações a nível dos processos cognitivos e pela alteração do próprio meio/contexto escolar. Por outras palavras, à medida que crescem e aumentam o seu repertório de experiências escolares, as crianças tornam-se cada vez mais capazes de diferenciar motivação e competência em diferentes domínios (*ibidem*).

Eccles et al (1993), ao realizarem um estudo sobre auto-percepções no ensino básico, identificaram duas variáveis interessantes: a existência de percepções de competência mais positivas em crianças pequenas; e um percentual mais elevado de percepções positivas nos rapazes nas áreas de desporto e matemática. Também Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau (2003), realizaram um estudo acerca das auto-percepções de competências e motivação intrínseca no 1º ciclo. Concluíram que, de facto, estes diminuem ao longo dos dois anos após a entrada para a escola. No entanto, esta diminuição tem início em momentos diferentes, de acordo com as várias áreas académicas e de acordo com o género dos alunos. Assim, sugerem que as raparigas reconsideram as suas percepções iniciais mais cedo do que os rapazes, reajustando-as às suas capacidades actuais.

Mas não existem apenas diferenças relacionadas com a idade. Múltiplos estudos revelam que as raparigas percebem menos competências do que os rapazes, mesmo quando as performances são idênticas (Eccles et al, 1993), principalmente nas áreas de matemática, ciências e desporto (Stipek, 1998).

Vejamos, de seguida, como funcionam as percepções mútuas professor-aluno no contexto interactivo da relação pedagógica.

### **3. A percepção do Outro: influência de contextos interpessoais nos processos motivacionais**

A percepção social difere em muito da percepção visual do ambiente físico, em que existe uma relação unilateral entre o que percebe e o que é percebido. Aquela implica a existência de, pelo menos, dois actores que são, simultaneamente, observadores e observados (Gleitman, 1993). As perspectivas mais enraizadas do construtivismo social destacam o poder das crenças na criação da realidade (Jussim & Eccles, 1992). À luz desta assumpção, as crianças tornam-se naquilo que os outros significativos (pais, professores,

amigos) esperam delas. Mas será que este processo é assim tão linear? Até que ponto é que a realidade social é construída pela percepção social?

A necessidade de uma compreensão mais aprofundada das relações interpessoais obriga-nos a olhar, não só para os comportamentos directamente observáveis mas, essencialmente, para as cognições que lhes estão associadas, isto é, para a forma como determinado comportamento é percebido/interpretado. Isto significa que as nossas acções e reacções (respostas) não constituem uma resposta directa a determinados comportamentos (estímulos), mas são mediados pela percepção e representação que possuímos do autor desse comportamento. Esta percepção irá incidir, de entre um conjunto de índices (estímulos), num determinado estímulo, seleccionado pelo sujeito de forma subjectiva (Coll & Miras, 1996).

De acordo com Kutnick e Jules (1993), percepções são as interpretações individuais das interacções. Adaptando esta definição ao contexto académico, o conhecimento das percepções que os alunos têm dos professores é um meio privilegiado para compreender as realidades subjectivas de cada um (as quais não são mais do que a origem das crenças e do próprio comportamento), sendo certo que, apesar de únicas e subjectivas, se podem encontrar na escola percepções comuns a vários indivíduos (perspectiva de grupo). Como afirmam Carita e Fernandes (1997), “o modo como nos relacionamos com os alunos é obviamente marcado pela pessoa que somos, pelos valores que perfilhamos, pelas finalidades que atribuímos à educação, ao acto educativo, à relação educativa.” (op. cit., p. 21). Em suma, a significação social dos *avaliadores* torna-se um elemento essencial de interpretação. Apesar da percepção construída ter por base determinados índices comportamentais exteriores, o sujeito é apreendido na sua globalidade a partir de um sistema organizador normativo. Este sistema é partilhado pelos restantes membros do corpo profissional ao qual o avaliador pertence, e serve para seleccionar, codificar e organizar as informações comportamentais do aluno (Gilly, 1980). Assim, a noção de representação social deixa de lado aquilo que se designou por “realidade objectiva” (ex: na forma como o sujeito percepção um objecto), para passar a enfatizar a existência de uma realidade representada. Trata-se, pois, de uma realidade filtrada, uma vez que assim que é percebida pelo indivíduo, é reconstruída no seu sistema cognitivo. O indivíduo integra a informação percebida do seu sistema de valores, sistema este *contaminado* pelas suas experiências passadas e pelo contexto social e ideológico em que se encontra (Moscovici, 1961, citado por Vala, 1997).

Segundo as palavras de Bruner (1990), a psicologia comum, dominante nas relações quotidianas, “resiste a ser domesticada em objectividade” (op. cit., p. 25), sendo utilizada para avaliar e conhecer a realidade. É a partir desta psicologia comum, reforçada por instituições educativas e estruturas familiares, que os indivíduos antecipam, julgam e concluem acerca de comportamentos.

De facto, o processo de avaliação do outro não se processa no vazio, mas sim de acordo com os processos afectivos, estruturas cognitivas e esquemas do percepcionador, de modo a que a informação que já possui de determinado indivíduo permita a construção de uma representação cognitiva completa, organizada e coerente (Hamilton et al, 1980, citado por Caetano, 1997). Fazendo, mais uma vez, o paralelismo com as ideologias avançadas por Bruner (1990), a criança entra e actua na sua vida social, não de forma isolada, mas como participante num processo público mais alargado já existente, onde existe uma constante negociação dos significados. Nas palavras de Marmoz (1993, p. 17). “Uma imagem é sempre falsa na medida em que a aparelhagem que a cria lhe pré-existe e existe independentemente dela; o desvio corrente, querer conformar-se à sua imagem, é um obscurecimento (...)”.

### 3.1. Percepções mútuas professor-aluno

Um dos contextos privilegiados na investigação e compreensão dos fenómenos da percepção social é, sem dúvida, o contexto de sala de aula, palco de múltiplas interacções (Jussim & Eccles, 1992).

Muitos são os autores que fazem referência a outros conceitos como imagem, juízo, ou percepção. O traço comum a estas noções reside no facto de terem como objecto de estudo a “cognição” dos alunos pelos seus professores. Todas as teorias procuram compreender como nascem e se mantêm uma série de categorias e estereótipos que têm como função organizar e simplificar a realidade. Procuram, assim, servir de base fiável do conhecimento que rodeia os indivíduos e permite que estes interajam com maior segurança (Carita, 1993).

Foi, porém, Gilly (1980) quem trouxe uma contribuição fundamental para a compreensão da relação pedagógica ao dedicar as suas investigações às percepções mútuas professor-aluno. Na sua obra, apresenta um resumo da evolução da forma como os alunos são vistos e julgados pelos professores, acentuando o facto da explicação centrada nas dimensões da personalidade do indivíduo percebido se ter tornado insuficiente para explicar as inter-relações de ambos.

Desta forma faz referência à nova perspectiva defendida pela Psicologia da Educação, que apela a modelos explicativos que colocam a tónica nos processos de interacção (privilegiam, em primeiro lugar, o sujeito que percepção e não as teorias centradas no próprio sujeito percebido). Mais, procura demonstrar a importância e influência que o contexto socioprofissional tem na construção de julgamentos ou avaliação do outro. Recorrendo ao conceito de *apreensão* (em substituição do conceito de percepção social), designa uma forma de percepção do outro numa perspectiva mais cognitivista e não apenas no seu sentido mais restrito, em que a percepção se resume aos aspectos físicos observáveis.

Gilly (1980) encara as representações como mediadores entre as normas da instituição educativa e o modelo de relação pedagógica vivida pelos participantes dessa relação, apesar de admitir a existência de outros factores que concorrem para a construção da representação do aluno: experiências passadas do sujeito que percepção, forma como percepção o outro e situação institucional concreta.

Todos estes factores convergem para a edificação de uma série de categorias e estereótipos que organizam logicamente e simplificam a realidade, informação esta que se transforma numa teoria em que os sujeitos confiam e à qual recorrem para avaliar, decidir, etc. (Carita, 1997). As representações construídas a partir deste sistema de conhecimentos influenciam atitudes, expectativas e acções na relação que o indivíduo estabelece com o outro (Gilly, 1980).

De acordo com Bruner (1990), as pessoas são orientadas por significados e valores partilhados. Por significações partilhadas entende-se aquelas que professores e alunos se atribuem mutuamente num contexto específico de trabalho e interacção (sala de aula) e que *deveriam* contribuir para a criação de uma realidade comum.

Também Coll e Miras (1996) salientam que as percepções mútuas do professor e aluno (tudo aquilo que cada um pensa e espera tendo em conta as capacidades que atribui ao outro) vão ser utilizadas como um filtro que ajuda à interpretação e compreensão de comportamentos e acções, ao mesmo tempo que modificam o comportamento real dos actores em questão na direcção das expectativas daquele que percepção. Estes autores referem ainda alguns aspectos que se encontram na origem dessas percepções. São eles: a informação recebida e a observação mútua directa de características e comportamentos que, com a continuação no tempo, irão reforçar, ou modificar, a impressão inicial. Para além destes processos, existem ainda fenómenos de extrema importância para a

construção da percepção mútua: a selecção, a organização e a categorização das informações recolhidas.

Como se explica, então, que um mesmo aluno induza percepções distintas em professores diferentes?

Os autores afirmam que este processo de selecção de informação vai depender de dois aspectos: da história pessoal de cada um e do conceito que cada professor constrói, ao longo do seu percurso profissional, acerca daquilo que considera ser o aluno ideal. Por sua vez, esta imagem idealizada é construída de acordo com vários pontos de referência, como os factores sociais e culturais, as normas estabelecidas, o esforço, a constância do aluno relativamente às actividades e ao aspecto físico ou grau de atracção física. Para além de tudo isto sublinham, mais uma vez, a importância do conceito de papel, ao qual estão associadas expectativas de comportamento.

Outro factor de extrema relevância, já acima referido, consiste no facto de estas percepções serem construídas num contexto muito específico, caracterizado por uma relação assimétrica em que os direitos e poderes são bastante diferentes, favorecendo o professor (Hargreaves, 1986). Esta assimetria relacional pode conceder a ilusão ao professor de possuir legitimidade em “exigir” que o aluno se adapte às suas próprias expectativas e crenças daquilo que é, ou deveria ser, um bom aluno (aluno idealizado).

Visto que o professor é detentor de mais poder, cabe-lhe proporcionar um clima relacional que favoreça a construção de referências e significações partilhadas, numa tentativa de equilibrar as definições e percepções de determinadas situações por ambas as partes envolvidas na relação. No entanto, Hargreaves (1986) é da opinião de que esta construção partilhada é apenas aparente e que esconde percepções e expectativas bem diferentes de parte a parte.

Segundo Carita (1993, p. 65), “...aquilo que é valorizado em primeiro lugar pelo professor não se encontra necessariamente numa linha de continuidade com o que são as necessidades e expectativas primeiras dos alunos...” existindo “um mal entendido fundamental no funcionamento da relação educativa”. Gilly (1980) conclui, pois, que a subjugação dos docentes às normas sócio-institucionais não é coincidente com o universo de necessidades e experiências dos alunos.

McCombs (1994, citado por Stipek, 1998) propõe a conjugação de três factores essenciais para alcançar o sucesso em contextos educacionais: vontade, capacidade e suporte social (clima de confiança, respeito, carinho, preocupação e um sentido de comunidade com os outros). Com tal indução, pretende reforçar que a influência do tipo

de relações interpessoais que se estabelecem entre professor e alunos (clima relacional) é fundamental para o sentido de competência e mais-valia por parte dos alunos (Harter, 1992). Como podemos, então, definir o “clima relacional”? Torres (1997) vê-o como uma dimensão da cultura, construído pelas percepções e pelas leituras significativas e pessoais que os actores fazem do que vêem e pelos factores que influenciam os comportamentos e modos de relacionamento interpessoais. Brunet (1992) assevera-lhe, por sua vez, determinância na definição da personalidade de uma organização, assim como na definição de uma identidade própria que irá servir de base de orientação às acções e interacções dos seus membros.

Como acima fizemos breve referência, as crianças são intrinsecamente motivadas para aprenderem. No entanto, as variáveis existentes nas salas de aula e o comportamento do professor (feedback e interacções) afectam essa motivação natural, uma vez que influenciam não apenas as crenças das crianças acerca das suas competências e do seu sentimento de auto-eficácia, como também o valor das tarefas e as expectativas acerca dos resultados escolares (Deci & Ryan, 1992; Eccles et al, 1998).

Ames (1992) também sublinha a importância do clima de sala de aula na formação de percepções e interpretações mútuas professor-aluno. De acordo com o modelo de mediação cognitiva da motivação (Weinstein, 1986), os pensamentos, percepções e interpretações medeiam os efeitos do comportamento do professor. Estas influências são tanto mais reais quanto mais activo é o papel do estudante na construção do significado (Ames, 1992). Stipek (1998) também faz referência ao facto de alunos que estabelecem relações positivas e securizantes com os seus professores envolvem-se mais no trabalho escolar. Autores como Werkhoven, Londen e Stevens (2001) promoveram, ainda, um estudo que viabiliza a hipótese do comportamento do professor ter uma influência na motivação dos alunos superior à dos pais.

Outro estudo realizado por Deci et al (in press, citado por Deci & Ryan, 1980) comprovou a existência de uma correlação bastante positiva entre o clima de sala de aula e os resultados reais das crianças. Quando os professores foram treinados para terem uma orientação mais motivadora, os seus alunos aumentaram a sua percepção de competências (auto-estima mais positiva), tornaram-se intrinsecamente mais motivados e alcançaram resultados superiores em testes standardizados. A explicação de tal fenómeno reside no facto de existir um processo de adaptação dos alunos ao professor. Aqueles que têm um professor que opta por uma orientação para a motivação intrínseca (e não extrínseca)

valorizando a autonomia e os feedbacks positivos, irão fazer maior uso da sua própria motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1980).

### 3.2. O aluno visto pelo professor

De um modo geral os teóricos da motivação sublinham a importância do contexto ambiental, ou seja, das especificidades das escolas, das salas de aula, do clima emocional e ao papel do professor. Todas estas variáveis contextuais apreendidas pelo aluno tornam-se centrais na forma e direcção dos processos motivacionais do pensamento (Ames & Ames, 1989; Stipek, 1998).

Segundo um aluno do 4º ano, a chave para a compreensão da motivação dos alunos reside no professor (Weinstein, 1989). De facto, as crenças e expectativas dos professores são factores determinantes na forma como os alunos são bem sucedidos na escola. As suas convicções inconscientes acerca do potencial de cada aluno têm um efeito substancial nas suas performances. A título de exemplo, aos alunos cujos professores têm baixas expectativas, é-lhes dado menos oportunidades de realização. Por outras palavras, as expectativas, assumpções e inferências acerca da capacidade dos alunos em alcançar sucesso académico sustentam-se a si próprias, acabando por influenciar os comportamentos de docentes e discentes.

De facto, as percepções e (consequentes) interpretações dos professores face aos comportamentos dos seus alunos são muitas vezes “contaminadas” pela avaliação inicial que fazem do potencial académico de cada um (Postic, 1984; Good & Brophy, 1987; Coll & Miras, 1996).

Um estudo de Skinner e Belmont (1993, citado por Stipek, 1998), que avaliou as percepções dos professores acerca do seu envolvimento com os alunos e vice-versa, demonstrou que os resultados da avaliação dos professores (no Outono) previram positivamente as auto-percepções dos alunos (na primavera) que, por sua vez, previram o envolvimento dos alunos nas actividades académicas. Concluíram, pois, a existência de uma natureza bidimensional e de um efeito recíproco das relações professor-aluno.

Os professores são, assim, sujeitos significativos no contexto escolar e é esperado que o seu comportamento influencie a autonomia e a motivação experimentada na escola (Efklides & Sorrentino, 2001). Mais, as percepções e expectativas dos professores são consideradas variáveis críticas no desenvolvimento das expectativas das crianças relativamente ao seu potencial e capacidade de aprendizagem (Weinstein, 1989).

As percepções dos alunos pelos professores são vistas por Gilly (1980) como um conjunto de saberes espontâneos que induzem o docente a realizar categorizações (informação simplificada) que facilitam a relação pedagógica.

De facto, o estatuto escolar dos alunos influencia, em grande medida, a percepção global que o professor tem deles. O estatuto académico é definido pelas expectativas que o professor tem do nível escolar que os alunos deverão alcançar. Por sua vez, estas expectativas são fruto dos valores e das normas institucionais.

Em suma, o papel de um indivíduo enquanto professor leva-o a construir a representação do aluno a partir das expectativas que criou relativamente aos resultados escolares, a partir dos critérios de sucesso académico e, conseqüentemente, a partir da observação dos comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula.

As categorizações feitas pelos professores também são experienciadas pelos alunos, na medida em que estes tomam consciência do estatuto que lhes é atribuído. Essa categorização faz com que as crianças se atribuam determinadas características, qualidades e (in)capacidades. É esta tomada de consciência da categoria em que está inserido que leva a que um “mau” aluno se menospreze e que um “bom” aluno se sobre avalie.

Num estudo realizado por Gilly em 1972 (citado por Postic, 1984; Gilly, 1980), o autor concluiu que quando uma criança é avaliada favoravelmente, do ponto de vista da performance e comportamentos académicos, é percebida globalmente (a nível sócio-afectivo) também de uma forma muito favorável. Verifica-se pois o efeito de *halo*, ou seja, a tendência em perceber características que estejam em conformidade com a impressão formulada (Caetano, 1997).

Na percepção que o professor faz do aluno há uma tendência para enfatizar os aspectos cognitivos e as atitudes face às actividades propostas em detrimento dos aspectos mais afectivos e relacionais. Para os professores, as qualidades mais humanas vão para segundo plano, passando o aluno a ser percebido sobretudo através do filtro - escola, e todas as interacções a serem moldadas pela importância atribuída aos aspectos cognitivos. Por outro lado, existe uma influência extrema dos factores normativos, ou seja, da importância atribuída pelo professor ao facto dos alunos atingirem, ou não, os objectivos previstos e esperados pela instituição (Gilly, 1980; Coll & Miras, 1996).

Na perspectiva de Coll e Miras (1996), o grau de conformidade aos objectivos institucionais pode variar de acordo com a atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse pelo trabalho, constância, respeito pelas normas de relação com

os colegas e com o professor. Por outras palavras, a percepção dos alunos é favorável caso estes obedeam às regras do jogo impostas pela instituição.

Gilly (1980), na tentativa de explicar esse sistema de apreensão, distingue duas dimensões fundamentais:

- a “função de instrução”, definida pela existência de uma impressão geral, construída a partir da percepção que o professor tem da motivação, do grau de participação e iniciativa, ou seja, da atitude dos alunos face ao trabalho escolar. Só mais tarde a atenção será dirigida para as qualidades directamente relacionadas com a inteligência, nomeadamente a de memorização e assimilação, em detrimento da criatividade;
- a “função gestão de sala de aula”, que faz apelo às questões sociais, como o grau de conformismo às regras sociais e morais de determinado contexto educativo. Desta forma, percebe-se que, para Gilly, a representação que o professor tem do aluno não é completamente objectiva, sendo regida pelo quadro de referência constituída pelas normas e objectivos concretos da instituição educativa em que o professor se insere (educadores de infância, professor de 1º ciclo, professor de ensino especial). Para o autor “é como se cada professor construísse a sua representação do aluno a partir de um mesmo sistema de valores portadores da marca da instituição educativa: instruir os alunos, gerir a vida social da turma” (Carita, 1993, p. 60).

Por outras palavras, na impressão geral do professor, e tendo presentes as dimensões de “instrução” e “gestão” do grupo, a categoria de um aluno (bom/mau) dependerá mais da conformidade das suas atitudes às exigências da situação escolar, do que da sua conformidade às aptidões. A percepção que o professor tem do aluno traduz a influência do papel profissional do professor, pois que, como lembra Marmoz (1993), o professor, para além de uma pessoa, é também um estabelecimento, uma disciplina e uma instituição.

Tendo como base de análise o primado das condições normativas gerais, nem todas as informações acerca de um aluno em particular têm o mesmo peso na construção da representação. O sistema representacional proposto pelo autor em questão traduz um sistema de apreensão, interpretação e organização: “Il (sujet percevant) sélectionne, code et organise les informations comportementales de l’élève sous l’influence de structures d’appréhension qu’il partage assez étroitement avec les autres membres du corps professionnel auquel il appartient” (Gilly, 1980, p. 75).

A título de conclusão, pode-se afirmar que a percepção do aluno se encontra extremamente dependente da existência de uma auto-percepção do professor, essencialmente focada nas suas funções de instrutor e gestor da relação pedagógica.

### 3.2.1. O efeito de expectativa

Para a compreensão das relações entre percepções e comportamento existem estudos direccionados para um fenómeno próximo do das representações sociais: o fenómeno das expectativas ou, mais propriamente dito, da auto-realização de profecias. Os trabalhos mais conhecidos que abordam a percepção do professor face ao aluno foram os desenvolvidos a partir da pesquisa inicial de Rosenthal e Jacobson (1968, citado por Good & Brophy, 1987).

Good e Brophy (1987) afirmam que o efeito de auto-realização de profecias ocorre quando uma previsão inicialmente falsa desencadeia uma série de comportamentos que a tornam verdadeira. De facto, a interacção é marcada por aquilo que se espera do outro, pela necessidade de se cumprirem os respectivos papéis sociais (Carita, 1993). Os alunos esperam empatia e capacidade explicativa por parte do professor, enquanto que os professores esperam que os alunos aprendam (Gilly, 1980; Kutnick & Jules, 1993). Assim, da mesma forma que as percepções do professor o ajudam a organizar e categorizar a informação para formular uma predição acerca do aluno, também as expectativas podem reforçar as percepções sociais.

Nos processos inerentes à relação pedagógica e à aprendizagem, tudo isto se traduz no facto de, no início do ano lectivo, os professores construírem expectativas relativamente às características individuais e futuro rendimento escolar de alguns alunos. Estas expectativas baseiam-se essencialmente nos resultados académicos anteriores (Jussim & Eccles, 1992). Como consequência, modificam os seus próprios comportamentos no sentido de procurarem, inconscientemente, corroborar as suas hipóteses. Se os comportamentos do aluno seguirem uma direcção idêntica ao da expectativa do professor, temos um reforço mútuo, muito mais relevante do que uma não validação da expectativa inicial: as crenças iniciais tornam-se verdadeiras. Deparamo-nos assim com um ciclo vicioso, idêntico ao efeito de bola de neve (Good & Brophy, 1987). Stipek (1998) refere que estudos efectuados com escolas eficazes também sugerem que as expectativas dos professores são um dos preditores mais fortes da realização/performance dos alunos. No entanto, outras características são tidas em conta como, por exemplo, a influência dos estereótipos sociais: os rapazes são percebidos pelos professores como mais competentes na matemática do que as raparigas (Jussim & Eccles, 1992).

Em 1968, Rosenthal e Jacobson realizaram o primeiro estudo, bastante polémico, nesta área. Depois de passarem um teste fictício a alunos escolhidos ao acaso, induziram falsas expectativas nos professores, afirmando que iriam ser alvo de uma “explosão intelectual” jamais vista (Myers, 1991). Concluiu-se que as expectativas criadas pelos professores acerca

desses mesmos alunos levou-os a um tratamento diferente, facto que os conduziu a um maior sucesso académico (Coll & Miras, 1996). Deu-se o efeito de pigmaleão, i.e., o professor “criou” o outro. Uma informação de cariz estritamente social “alastrou-se” e contagiou dimensões como o comportamento e a motivação para a tarefa.

Estes resultados foram largamente criticados. Uma das primeiras críticas salientou a complexidade dos processos de interacção, bem como a necessidade de que outras variáveis, suficientemente significativas, se interponham para sustentar todo um processo de modificação de comportamentos, com base em percepções, crenças, interpretações pessoais e inferências (Good & Brophy, 1987). As expectativas são gerais, mas não universais, pois nem sempre a sua simples existência leva a alterações nos resultados escolares.

Rogers (1982) vê, pois, o processo de auto-realização de profecias como uma cadeia de factores interligados entre si. Para o autor, um dos factores mais relevantes é o tipo de informação adquirida pelo professor, ao que se seguirá a formação de predições acerca do comportamento e sucesso escolar.

Outros estudos, como o de Fleming e Anttonen (1971, citado por Good & Brophy, 1987), sugerem que a falta de credibilidade da fonte da informação (confiam mais na opinião de um antigo professor do que na do investigador), ou a discrepância da informação relativamente à observada directamente pelo professor nas suas interacções, impede a concretização das expectativas.

Outros autores referem ainda a importância da forma como o aluno percebe que é percebido, quer através de uma comunicação frontal, quer através de índices não verbais (ex. não esperar pela resposta), o que implica sempre uma modificação de comportamentos dos professores. Para Rogers (1982), basta que um professor não seja uma personagem significativa para que a cadeia se quebre: o aluno não tenderá a agir em consonância com as expectativas criadas.

Segundo Coll e Miras (1996), não são só as expectativas positivas que poderão exercer alguma influência nos comportamentos dos alunos, como também as negativas. Uma das consequências mais nefastas da existência de expectativas negativas é o facto de produzirem, nalguns alunos, um baixo auto-conceito e uma fraca motivação que, por sua vez, se irão traduzir em comportamentos consonantes com as expectativas do professor. Há assim um reforço positivo, que leva à confirmação e consolidação das expectativas e a um desfecho da cadeia. Todavia, para que o efeito de auto-realização de profecias se realize;

é necessário que a informação fornecida ao professor tenha credibilidade e não contrarie as suas percepções e categorizações prévias (Good & Brophy, 1987).

Intrínseco ao fenómeno de auto-realização de profecias existe o processo imediato de categorização, a partir do qual se irão desenvolver determinadas expectativas e previsões acerca do comportamento futuro daquele que é percepcionado. Este fenómeno, apesar de ser económico (no sentido de permitir um mais rápido conhecimento da realidade), acarreta alguns riscos. Um deles é a resistência em alterar a categorização do aluno com o decorrer do tempo, principalmente se se tratar de uma categoria negativa ou desfavorável. Os autores concluíram que quanto mais se avança no ano lectivo, mais difícil é desalojarmo-nos dessas expectativas.

O efeito de expectativas na relação pedagógica é bastante complexo, visto tratarem-se de processos psicológicos individuais de difícil observação e avaliação. Os fenómenos inerentes às interacções dependem, pois, das características do professor, do aluno, das experiências passadas, enfim, de inúmeros factores isolados que, na altura em que se dá a interacção, formam um quadro completo e único.

No entanto, apesar de existir um grande potencial na sala de aula para o desenvolvimento de crenças (e conseqüentes modificações de comportamentos de ambos os actores) e de por vezes, altas ou baixas expectativas levarem a resultados mais ou menos elevados, não estamos perante um quadro fatalista de pura automatização, tal como foi demonstrado por vários autores. O que acontece é que as expectativas, ao afectarem a percepção, fazem com que o professor fique alerta para procurar os aspectos que já está à espera que aconteçam, e distorça aqueles que vão no sentido contrário às suas expectativas iniciais. No entanto, e segundo estes mesmos autores, os efeitos perversos poderão ser controlados através, por exemplo, da adopção de expectativas mais gerais e mais apropriadas ao ensino (*ibidem*).

### 3.3. O professor visto pelo aluno

... o professor não existe como tal a não ser na medida em que os outros o referenciam e o situam, o colocam. Também não é uniforme; personagem multiforme, ele é reflectido por múltiplos espelhos, mas que não correspondem às suas formas separadas. (Marmoz, 1993, p. 14).

O professor é um actor constantemente em relação. A sua imagem é multifacetada, quer por ser constituída por vários sujeitos (um só professor é confrontado com diversos alunos), quer por abranger várias dimensões de si próprio, enquanto pessoa e enquanto profissional (*ibidem*).

Existem estudos que indicam que a percepção que os alunos têm dos seus professores não é homogênea ao longo do seu desenvolvimento, ou seja, varia de acordo com a idade dos sujeitos e de acordo com o seu nível de escolaridade (Coll & Miras, 1996). Estas progressivas alterações cognitivas ao longo do desenvolvimento da criança têm consequências a vários níveis: na capacidade de compreensão da realidade em cada ano lectivo; na congruência esperada entre as intenções do professor e a compressão da criança; nas percepções que as crianças têm de si e dos outros (Weinstein, 1989).

Contrariamente à forma como o professor os percebe, os alunos dos primeiros anos de escolaridade privilegiam mais, na sua representação do professor, as qualidades humanas e relacionais (empatia, compreensão, disponibilidade, atitude positivas, respeito pelos alunos), do que propriamente as qualidades profissionais: “o docente situa-se no âmbito das condições institucionais a respeitar quando ensina, o aluno situa-se em relação às condições que gostaria de ver reunidas para poder aprender” (Postic, 1984, p.103).

Gilly (1980) concluiu que os alunos sublinham a importância da satisfação afectiva existente na relação pedagógica e o facto desta não dever ser negligenciada, acrescentando que em crianças muito novas as representações dos professores se realizam a partir de imagens muito gerais relacionadas com a imagem da “boa” e “má” mãe.

Acresce, por outro lado, que a relevância destes aspectos vai diminuindo gradualmente para dar lugar à importância do desempenho do papel do professor, ou seja, à clareza e pertinências das aulas, ao grau de conhecimento dos conteúdos académicos demonstrado e à capacidade para motivar os alunos. A ênfase passa a ser colocada em torno de características de ordem cognitiva e não tanto nas de ordem afectiva.

Por último, o autor aponta a dimensão dos aspectos discriminativos da representação, isto é, a organização que os alunos possuem, desde muito novos, da sua representação. Esta é bastante diversificada e vai aumentando com a idade (alunos mais velhos têm uma percepção mais clara, mais estável e mais ligada ao papel de professor em determinada instituição escolar).

Um outro aspecto, de primordial importância, que perpassa dos vários estudos efectuados no âmbito da psicologia social é a frequência com que os sujeitos elaboram percepções positivas ou negativas acerca dos outros. Direccionado ao contexto escolar, mais especificamente ao contexto universitário, Sears (1983, citado por Caetano, 1997), levou a cabo uma pesquisa em que 97% dos professores eram vistos de forma positiva. A explicação reside no facto de os alunos sentirem que os outros são semelhantes a eles, motivo pelo qual formam uma impressão favorável do outro (“distorção de positividade”).

No entanto, a partir do momento em que é detectada uma característica negativa, essa informação ganha um peso muito maior: basta uma informação negativa para provocar uma primeira impressão desfavorável (“distorção de negatividade”). Para além deste aspecto, uma característica negativa é alvo de mais confiança do que uma característica positiva, pelo que se torna mais difícil modificar uma primeira impressão negativa do que uma favorável.

Nas palavras de Postic (1984), “a interacção é uma reacção verbal ou não verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, pela qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro” (op. cit., p. 139). Neste processo interactivo cada sujeito participante tenta situar o outro na relação pedagógica: o professor faz uma categorização com base, ou na performance académica do aluno, ou no seu comportamento, enquanto que o aluno faz auto-atribuições de determinadas características. É nesta relação que os “actores” podem prever os comportamentos do outro e manter um certo padrão de comportamento socialmente esperado. Ora, o autor afirma que esta capacidade de antecipação dos comportamentos do outro, em que está implícito um processo de categorização, é também um jogo de expectativas de papel do parceiro, expectativas essas manifestadas de forma explícita ou não.

Nesta temática relacionada com o efeito das expectativas nas performances dos alunos, a ênfase é quase sempre colocada nos atributos, comportamentos, atitudes, inferências do professor, assim como nos métodos de ensino e materiais didácticos utilizados pelos docentes. O aluno e o seu papel neste processo ainda não são muito claros (Weinstein, 1989).

Um estudo levado a cabo por Weinstein em 1976 incidiu nos efeitos de expectativa num grupo de leitura de 1º ano. Ao contrário do que seria de esperar, os investigadores não obtiveram evidências de um tratamento diferencial por parte dos professores no grupo dos melhores leitores. Ao invés, os professores interagiam mais, de forma mais positiva e menos crítica, com o grupo que manifestava maiores dificuldades na leitura (Weinstein, 1989). No entanto, registos qualitativos dos depoimentos dos professores face ao grupo dos melhores leitores revelaram declarações acerca da habilidade que favorecia esse mesmo grupo. Por outro lado, os observadores evidenciaram diferenças qualitativas no tipo de elogios atribuídos a ambos os grupos.

A pergunta feita pelo investigador, retomada em diversos estudos posteriores, é de bastante pertinência: “Which cues were the students reading and how did they interpret the

patterns of teacher behavior?" (Weinstein, 1989, p. 191). Esta questão veio lembrar a importância do clima de sala de aula apreendido pelos estudantes, comprovando a relação positiva entre o clima/ambiente percebido pelos alunos e os respectivos resultados escolares, bem como a existência de sub-ambientes para alunos com estatutos escolares distintos, ou seja, um clima diferente para bons e maus alunos. Questão tanto mais importante quanto estas diferenças serem facilmente detectadas pelos alunos.

Outro aspecto crucial à compreensão da relação entre a motivação das crianças e os respectivos resultados escolares é que, de facto, as percepções dos alunos face aos comportamentos dos professores têm um papel mais relevante e mais crítico do que o próprio comportamento em si (Stayrook, Corno & Winne, 1978, citado por Weinstein, 1989). Estes factos atribuem aos alunos um novo papel - o de mediadores entre as intervenções dos professores e os seus resultados académicos.

Existem vários trabalhos teóricos reveladores do facto das crianças do 1º ano de escolaridade serem capazes de identificar tipos de tratamentos diferentes por parte dos professores, consoante o seu estatuto escolar. Aos bons alunos são concedidos privilégios especiais tais como a criação de projectos próprio, maior autonomia na escolha e realização das tarefas, mais tempo para terminar as tarefas, mais oportunidades para sugerirem e direccionarem tarefas, mais feedback positivo, etc. este tratamento diferencial não é, necessariamente realizado de forma consciente e deliberada. No entanto, exercem uma enorme influência nas percepções e expectativas dos alunos (Brophy & Good, 1974; Weinstein, 1989; Stipek, 1998). Nas salas em que esta distinção é mais notória, existe uma maior congruência entre aquilo que são as suas próprias expectativas e as expectativas dos respectivos professores.

Em suma, Weinstein (1986) veio sugerir que não só as crianças são capazes de monitorizar as suas próprias interações com os professores, como estão atentas à forma como os professores interagem com as outras crianças, especialmente se identificadas como bons e maus alunos: os alunos bons são percebidos como tendo mais oportunidades, mais desafios e mais feedback positivo por parte do professor; os alunos fracos são percebidos como recebendo mais instruções directas e actividades estruturadas, mais ajuda nas tarefas e mais feedback negativo.

As percepções das crianças mediam os seus resultados académicos, facto que aumenta a importância atribuída aos processos de pensamento dos alunos na sala de aula (Marx, 1983; Weinstein, 1983; Wittrock, 1986, citado por Weinstein, 1989).

### 3.4. Estatuto escolar e motivação para a aprendizagem

A literatura existente relativamente às atitudes dos alunos perante a escola demonstra que, no geral e para a maioria dos alunos do 1º ciclo, as atitudes são bastante positivas, apesar de existirem diferenças entre géneros: as raparigas tendem a reagir mais favoravelmente à escola do que os rapazes (Jackson, 1980). Numa investigação por si promovida, Jackson verificou se as respostas de um professor a vários itens de um questionário eram coincidentes com as respostas dos alunos, procurando aferir se os professores conseguiam prever correctamente as respostas dos alunos. Conclui que, apesar de muitas das atitudes dos alunos serem perfeitamente visíveis aos olhos dos docentes, existem outras que lhes escapam. Na visão dos professores, um aluno que obtém bons resultados académicos manifesta atitudes mais favoráveis face à escola e apresenta um maior grau de satisfação, comparativamente com alunos mais fracos. Acrescenta ainda que, apesar de ser evidente nos dois sexos, este fenómeno é mais visível nos rapazes. Ainda fazendo referência às percepções dos professores, existem autores que afirmam que quando se trata de alunos altamente motivados e com um estatuto académico elevado, os professores sobrestimam a sua influência nos resultados da aprendizagem. Quando se trata de crianças com um fraco sucesso académico, os professores sobrestimam a influência parental (Werkhoven, Londen e Stevens, 2001).

Por volta da década de 60, um estudo levado a cabo por Brodie (1964, citado por Santiago, 1997) concluiu que os alunos com atitudes mais positivas face à escola obtinham melhores resultados académicos. Mais tarde, outros estudos vieram acrescentar que os alunos sem dificuldades de aprendizagem teriam atitudes mais positivas face à escola do que os alunos com piores resultados. Contudo, nem todos os estudos efectuados posteriormente corroboram estas conclusões. No campo das representações sociais, autores como Gilly (1980) concluíram que existe uma influência do estatuto escolar nas representações dos alunos face à escola, na medida em que aquele reforça e reproduz o sucesso/insucesso e as dificuldades/não dificuldades apresentadas por cada criança.

Outros autores, como Brophy (1991), abordam esta questão, procurando atribuir mais responsabilidades aos professores no processo de motivação para a aprendizagem. Na óptica do autor (e no sentido de minimizar as influências mais nefastas), as expectativas face aos alunos devem ser positivas mas realistas e calibradas a cada indivíduo (e não uniformizadas a todo os estudantes), de forma a vincular a crença geral de que o sucesso pode ser alcançado com um esforço razoável. A motivação para o sucesso é, nesta óptica, maximizada quando as tarefas têm um grau de dificuldade intermédia que promovam

desafio suficiente para a sua realização. Por outro lado, actividades mais apelativas têm, sobretudo, efeitos a curto prazo, ou seja, actuam no campo da motivação intrínseca, mas falham em inculcar nas crianças uma disposição duradoura para a aprendizagem. Tendo presente que ensinar apenas aquilo que é do agrado dos alunos é uma tarefa impossível, o autor propõe que os professores ajudem os alunos na valorização (actualização e aplicação) das suas aprendizagens, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem (estimular a motivação para a aprendizagem, reduzir a ansiedade, comunicar expectativas positivas, etc.).

Todavia, é necessário sublinhar que nem todos os professores respondem às suas expectativas com comportamentos que minem a motivação e performance dos alunos mais fracos. Pelo contrário, existem professores que, perante baixas expectativas, respondem com um aumento de instrução e motivação, fazendo aumentar a motivação e desempenho dos alunos (Eccles et al, 1998).

## CAPÍTULO SEGUNDO

### PROBLEMÁTICA GERAL DO ESTUDO

A (des)motivação dos alunos é, hoje, um conceito bastante referido por pais, professores e políticos. O tema, bastante actual, tem sido alvo de múltiplas investigações ao longo dos anos, uma vez que a falta de motivação para a aprendizagem escolar é um dos grandes factores que contribui para as taxas de insucesso escolar. Neste âmbito, procurámos referenciar alguns dos estudos, realizados por diversos autores, que nos parecem de maior relevância para a investigação em curso.

Jesus (1996) faz referência a um estudo realizado por Lens em 1994 em que se verificou que os professores belgas apontavam para um total de alunos desmotivados superior a 50%. Por outro lado, cerca de metade dos professores sentem-se incapazes de incrementar estratégias eficazes para inverterem essa percentagem.

Por tudo isto parece-nos urgente aprofundar o estudo acerca da motivação para a aprendizagem e da variáveis mais directamente envolvidas na relação pedagógica, por forma a promover, sustentar e fundamentar as práticas pedagógicas mais adaptadas à realidade escolar de hoje e mais eficazes no cumprimento dos seus objectivos educativos. São vários os autores que confirmam a existência de mudanças evolutivas na motivação com que os alunos lidam com as actividades escolares (Dweck & Elliott, 1983; Tapia & Garcia-Celay, 1996; Stipek, 1998). Os autores afirmam a existência de dois grandes períodos no que respeita ao desenvolvimento da motivação para a realização: antes e depois da entrada para a escola. Sugerem ainda que as mudanças observadas com a entrada para a escola se devem à emergência e evolução das ideias que as crianças têm acerca das suas competências que, por sua vez, estará relacionado com a emergência e evolução do *self* (Kagan, 1978; Piaget & Inhelder, 1969, citado por Dweck & Elliott, 1983).

Os autores acima citados descrevem as crianças, antes da transição para a escola, como tendo uma percepção aumentada das duas capacidades, altas expectativas de realização, padrões pessoais (e não sociais) de avaliação e um optimismo continuado face às dificuldades.

Izard (1978/79, citado por Dweck & Elliott, 1983) refere que crianças mais pequenas demonstram uma grande motivação para a competência, numa lógica de promoção da sua própria aprendizagem, em que o seu sistema motivacional permite incentivar, manter e reforçar a actividade em que é competente.

Stipek (1998), num estudo acerca de problemas motivacionais em diferentes anos lectivos, evidenciou que, apesar das crianças do pré-escolar e 1º ano poderem enfrentar dificuldades de adaptação a um novo contexto social, a maioria apresenta expectativas bastante elevadas acerca das suas capacidades para executar tarefas, mesmo depois de insucessos repetidos.

De facto, no pré-escolar e 1º ano, as crianças posicionam-se a si próprias perto, ou mesmo no topo da classe. No entanto, a partir do 2º ano, a auto-percepção das crianças desloca-se para mais perto da percepção/classificação dos professores (Nicholls, 1979; Marshall, Weinstein, Middlestadt & Bratiesani; Stipek, 1981, citados por Dweck & Elliott, 1983).

De facto, na entrada para a escola, as crianças mostram-se ávidas perante a aprendizagem e confiantes nas suas capacidades; parecem focar a sua atenção no processo de realização das tarefas; não demonstram grande preocupação com a avaliação externa, nem com as situações de fracasso, sendo a sua actividade mais incentivada pelo desejo de contacto com o professor (Veroff, 1969; Stipek, 1984, citado por Tapia & Garcia-Celay, 1996).

Por volta do 2º e 3º anos, os alunos começam a perder a auto-confiança, tornando-se mais ansiosos em contextos de aprendizagem e envolvendo-se em actividades inibidoras da aprendizagem (Stipek, 1998).

Em suma, à medida que as crianças se desenvolvem, assiste-se a uma diminuição gradual da motivação, acompanhada por expectativas e comportamentos derrotistas (Stipek, 1998), bem como uma mudança dos valores das crianças, ou seja, a natureza da motivação passa de intrínseca a extrínseca (Tapia, 1983, 1984, citado por Tapia & Garcia-Celay, 1996).

## 1. Questões de investigação

Tendo por base os pressupostos teóricos expostos no capítulo antecedente, é objectivo deste estudo exploratório dar resposta a algumas questões:

Questão 1: De que forma se caracteriza a motivação das crianças do 1º ano de escolaridade?

Questão 2: Será que a percepção que o professor tem do seu aluno é coincidente com a percepção que o aluno tem de si mesmo?

Questão 3: Será que o estatuto escolar (bom/mau aluno) atribuído pelos professores influencia a motivação das crianças para a aprendizagem?

Questão 4: Será que o estatuto escolar dos alunos influencia as percepções que os alunos têm acerca de si próprios?

## 2. Objectivos do estudo

Sustentaram este trabalho três grandes objectivos. Por um lado, foi nosso intento estudar e caracterizar, de forma global, a motivação das crianças que frequentam o 1º ano do Ensino Básico. Por outro, pretendemos verificar a concordância entre as percepções de professores e alunos. Por último, foi ainda nosso objectivo estabelecer a relação entre as percepções dos professores e a motivação das crianças no 1º ano de escolaridade.

## 3. Hipóteses

A partir das questões de investigação e à luz dos fundamentos teóricos mencionados ao longo deste estudo, foram colocadas as seguintes hipóteses:

*Hipótese 1:* Espera-se que as crianças apresentem indicadores de percepção muito elevados, na dimensão “competência percebida”, independentemente do seu estatuto escolar.

*Hipótese 2:* Espera-se que as crianças apresentem indicadores de percepção muito elevados, na dimensão “expectativas para o sucesso”, independentemente do seu estatuto escolar.

*Hipótese 3:* Espera-se que, na dimensão “preferência pelo desafio”, as crianças manifestem preferência por tarefas de dificuldade intermédia, independentemente do seu estatuto escolar.

*Hipótese 4:* Espera-se que as crianças apresentem um elevado índice de satisfação (atitudes favoráveis), independentemente do seu estatuto escolar.

*Hipótese 5:* Espera-se que as crianças manifestem um baixo nível de ansiedade, independentemente do seu estatuto escolar.

*Hipótese 6:* Uma vez que as crianças se auto-percepcionam de forma muito elevada, espera-se que as percepções dos professores relativamente a estas sejam mais baixas.

*Hipótese 7:* Espera-se que as percepção dos professores relativamente às várias dimensões sejam mais coincidentes com a percepção dos bons alunos do que dos alunos mais fracos.

*Hipótese 8:* Espera-se que existam diferenças entre os níveis de motivação de rapazes e raparigas e que aqueles se auto-percepcionem de forma mais elevada do que estas.

## CAPÍTULO TERCEIRO

### METODOLOGIA

#### 1. Amostra

A amostra a partir da qual este trabalho foi desenvolvido era constituída por 114 crianças (65 do sexo feminino e 49 do sexo masculino), de estatuto sócio-cultural médio, pertencentes a 3 escolas do 1º ciclo do ensino básico da zona metropolitana de Santarém. A média das idades é de 6 anos e 4 meses. Todas as crianças frequentaram jardins-de-infância no ano anterior e encontravam-se, no momento das entrevistas, a frequentar a escolaridade obrigatória pela primeira vez.

Fizeram, ainda, parte da amostra os respectivos professores (n=7).

O quadro 1 apresenta a distribuição das crianças em função da escola e da professora.

Quadro 1: Distribuição dos alunos por escola e por professora

ESCOLAS	PROFESSORAS	ALUNOS	
		N	%
Escola A N=47 (41%)	A	22	19
	B	18	16
	C	7	6
Escola B N=29 (26%)	D	9	8
	E	20	18
Escola C N=38 (33%)	F	17	15
	G	21	18
Total	7	114	100

#### 2. Variáveis

Embora seja concebível que um elevado número de variáveis afectem a motivação para a aprendizagem, a análise deste trabalho restringiu-se às seguintes:

*Variáveis independentes:*

- Género dos alunos (masculino e feminino)
- Estatuto escolar dos alunos (fraco, médio, bom e muito bom)

*Variáveis dependentes:*

- Motivação dos alunos
- Motivação dos alunos percebida pelos professores

### 3. Instrumentos

Para a realização deste estudo, foram utilizados 4 instrumentos distintos:

- Grelha de observação de sala de aula (pré-escolar)
  - Escala de motivação para crianças
  - Grelha de análise de desenhos
  - Questionário de motivação para professores
- Grelha de observação de sala de aula (pré-escolar)

A Grelha de observação de sala de aula (ver anexo 1) foi adaptada e construída a partir de duas escalas diferentes: ECERS - Early Childhood Environment Rating Scale (Harms & Clifford, 1980), que pretende avaliar a qualidade dos programas curriculares do pré-escolar; e CPI - Inventário de Práticas de Sala de Aula (Hyson, Hirsch-Pasek & Rescorla, 1990), que pretende averiguar se os programas se baseiam numa instrução académica mais formal ou uma abordagem mais informal, aberta e concreta.

O objectivo da utilização da Grelha de observação de sala de aula no nosso estudo é o de permitir uma avaliação das práticas de sala de aula na educação pré-escolar.

Este instrumento é, assim, constituído por 38 itens respeitantes a uma determinada prática de sala de aula. Estes foram previamente caracterizados pelos autores como sendo uma prática apropriada (A) ou desapropriada (I) para crianças de 4/5 anos de idade e permitem avaliar 3 dimensões distintas: Programa/Foco das Actividades (CPI), Ambiente Emocional (CPI) e Comunicação (ECERS). Os itens positivos e negativos foram dispostos na Grelha de observação de modo aleatório de forma a minimizar os possíveis enviesamentos decorrentes do processo da observação directa.

Vejamos, então, alguns exemplos de itens das várias dimensões:

a) *Conjunto de itens:* Programa/Foco de Actividades

ex: “O educador explica às crianças exactamente o que vão fazer e quando, esperando que sigam as suas indicações” (I)

b) *Conjunto de itens: Ambiente Emocional*

ex: “O som do ambiente é marcado através de uma agradável conversa, do riso espontâneo e de exclamações de contentamento” (A)

c) *Conjunto de itens: Comunicação*

ex: “O educador providencia um bom modelo de linguagem ao longo do dia (ex: dá instruções claras, usa palavras exactas nas descrições) (A).

A totalidade dos 38 itens foi avaliada de acordo com uma escala de 4 pontos: “completamente típico”, “típico”, “não típico” e “nada típico”.

– Escala de motivação para crianças

A Escala de motivação para crianças foi traduzida e adaptada a partir das Provas de motivação utilizadas por Deborah Stipek (1997).

As respostas foram fornecidas numa escala de likert de 5 pontos: “muito bom” a “nada bom” ou “muito triste” a “muito contente”. Para efeitos de análise, estes itens são pontuados de 5 a 1, respectivamente, e registados numa folha de cotação construída para o efeito (ver anexo 2).

A Escala de motivação é constituída por vários itens, sendo que cada conjunto de itens mede uma dimensão distinta. Assim sendo, cada questionário subdivide-se em 6 conjuntos de itens – competência percebida; atitudes perante a escola; emoções; expectativas para o sucesso; preferência pelo desafio; dependência – os quais passamos a caracterizar:

a) *competência percebida*

Este conjunto de itens é constituído por 3 questões e destina-se a avaliar a percepção que as crianças têm das suas competências. Para tal, era-lhes apresentada uma placa com o desenho de 5 círculos de diferentes tamanhos (ver anexo 3). Cada círculo, partindo do maior para o mais pequeno indica, respectivamente, que:

- “Há algumas crianças que são mesmo muito boas”
- “Há algumas crianças que são boas”
- “Há algumas crianças que são mais ou menos boas”
- “Há algumas crianças que não são muito boas, não sabem algumas coisas”
- “Há algumas crianças que não são nada boas, não sabem quase nada”

Depois de confirmada a óptima compreensão da escala pelas crianças, era-lhes dito:

- “Quero que apontes o círculo (a bola) que mostra quanto é que tu achas que és bom na leitura e escrita;

- “Quero que apontes o círculo (a bola) que mostra quanto é que tu achas que és bom na matemática;

- “Quero que apontes o círculo (a bola) que mostra quanto é que tu achas que és bom no desenho e pintura.”

No respeitante à forma de cotação deste item, foram atribuídos valores de 1 a 5, sendo que o valor 1 corresponde ao círculo mais pequeno (menor percepção de competências), e o 5 ao círculo maior (máxima percepção de competências).

#### *b) atitudes perante a escola*

Este conjunto de itens é constituído por 6 questões que têm por objectivo a avaliação das atitudes que a criança tem perante a escola. De modo a facilitar as respostas das crianças foram-lhes apresentadas três placas diferentes:

- uma placa com o desenho de 5 caras, representando várias expressões de uma criança, desde o “muito contente” ao “muito triste” (ver anexo 4);

- uma placa com o desenho de 5 caras, representando as várias expressões de uma professora, desde o “muito contente” ao “muito triste” (ver anexo 5);

- uma placa com o desenho de 5 círculos de tamanhos diferentes que, do maior para o menor significam, respectivamente, que as coisas na escola são “muito divertidas”, “bastante divertidas”, “divertidas”, “um bocadinho divertidas” e “nada divertidas” (ver anexo 3).

Depois de confirmada a óptima compreensão da escala pelas crianças, era-lhes perguntado:

b1) Agora quero que apontes para o desenho de uma *cara de criança*:

- Quando estás na escola como é que te sentes?

- Quando estás com a tua professora como é que te sentes?

- Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?

b2) Agora quero que apontes para o desenho de uma *cara de professora*:

- Como é que achas que a tua professora gosta de ti?

- Como é que achas que a tua professora é simpática?

b3) Agora quero que apontes para um dos *5 círculos* (bolas):

- Aponta para o círculo (bola) que mostra como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola.

*c) emoções*

Este conjunto de itens é constituído por 5 questões e pretende avaliar o grau de preocupação das crianças relativamente à escola. Usando a placa com as 5 *caras de crianças*, era-lhes pedido que escolhessem uma como resposta às seguintes questões:

- Quando fazes as coisas na escola como é que te sentes?
- Quando te esforças em fazer coisas na escola muito bem feitas, como é que te sentes?
- Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é que te sentes?
- Como é que te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo?
- Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões (chatices) na escola?

*d) expectativas para o sucesso*

Este conjunto de itens é constituído por duas tarefas distintas, com o objectivo de avaliar as expectativas das crianças para o sucesso. Assim, foram utilizados 6 labirintos da Escala de Inteligência para Crianças (WISC-R) e 6 cartões com desenhos seleccionados do Teste de Bender, uma vez que já se encontram aferidos e ordenados de acordo com o grau de dificuldade.

Quer os labirintos (ver anexo 6), quer os cartões com os desenhos (ver anexo 7), eram colocados em frente à criança por ordem de dificuldade. A forma de cotação varia entre 1 (cartão mais fácil) e 6 (cartão mais difícil), sendo apontados na folha de cotação todos os cartões seleccionados pelas crianças.

Desta forma, era-lhes perguntado:

- Quais são os labirintos que achas que consegues fazer?
- Quais são os desenhos que achas que consegues copiar, tal qual como aqui está?

*e) preferência pelo desafio*

Este conjunto de itens é composto por seis cartões, cada um com 10 filas de objectos/clusters para somar (ver anexo 8). Este material (cartões e filas) apresenta um aumento progressivo do grau de dificuldade.

O principal objectivo desta tarefa é verificar até que ponto a criança apresenta uma preferência pelo desafio após uma tarefa em que obtém insucesso e após uma tarefa em que é bem sucedido. Assim sendo, o experimentador introduz a tarefa dizendo que vão fazer um jogo com números. De seguida, é perguntado à criança:

- Preferes fazer um jogo com números que tu sabes (tens a certeza) que consegues fazer, um jogo que te faça pensar um bocadinho ou um jogo que te faça pensar muito?

Ao optar por um jogo em que tenha de pensar muito, a criança assume a sua preferência pelo desafio.

Posteriormente, mostra-se o 3º cartão à criança e pede-se que conte/some os objectos da fila 3. No caso da criança errar a soma é-lhe dito que o experimentador se enganou nos cartões e mostra-se o 2º cartão. Caso a criança volte a errar, mostra-se o 1º cartão. Em ambos os casos é pedido que some novamente a 3ª fila de objectos. O objectivo é que todas as crianças obtenham sucesso na primeira adição. Quando a criança fornecer uma resposta correcta, é-lhe apresentado o 4º cartão e perguntado qual das filas gostaria de somar a seguir:

- “Há pouco acertaste nesta fila, a 3ª fila. E agora, qual é a fila que queres contar?”. Ao escolher uma fila com grau de dificuldade superior (com mais objectos), a criança espelha a preferência pelo desafio após ter experienciado sucesso na tarefa.

O passo seguinte é a apresentação do 5º cartão em que é pedido que some os objectos da fila 6. O objectivo deste cartão é que a criança erre, obrigatoriamente, a adição. Para tal, utilizou-se um cartão ambivalente: se a criança somar a fila por grupos é-lhe dito que deveria ter contado cada balão individualmente; se contar todos os balões é-lhe dito que deveria ter contado os grupos de balões. De seguida, mostra-se o 6º cartão e diz-se:

- “Naquele cartão erraste a conta desta fila. E agora, neste cartão, qual é a fila que queres contar?”. A escolha de uma fila com grau de dificuldade superior reflecte a preferência pelo desafio após o insucesso numa tarefa.

#### *f) dependência*

Este conjunto de itens é constituído por duas tarefas distintas, designadamente a realização de um desenho livre e a montagem de um puzzle, em simultâneo com o experimentador. Para a realização da primeira tarefa, criança e experimentador sentam-se em frente um do outro. Cada um tem à sua frente uma folha A4 em branco e lápis de cor. O experimentador diz à criança que vai fazer um desenho (definido *à priori*) para lhe oferecer (ver anexo 9). Depois de terminado diz “Este desenho chama-se a minha casa de férias e eu fiz para ti. Agora gostava que fizesses um desenho que tu gostes para mim. Podes desenhar aquilo que tu quiseres!”. O desenho do experimentador é deixado em cima da mesa, à vista da criança. Depois de concluído o desenho, pede-se à criança que atribua um nome ao desenho. O título é registado na folha de cotação.

No que respeita à segunda tarefa, a disposição dos sujeitos na sala é a mesma. Existem dois exemplares de um puzzle constituído por 8 peças cada um (ver anexo 10). Estas peças são entregues à criança com uma ordem previamente determinada para que a dificuldade inicial seja igual para todos os sujeitos (ordem: 4, 5, 2, 8, 1, 3, 7, 6).

Os puzzles são realizados em simultâneo, sendo que a forma de execução do puzzle pelo experimentador também segue uma ordem específica pré-determinada (ordem: 3, 4, 8, 7, 6, 2, 1, 5).

Estas tarefas pressupõem a avaliação de 3 aspectos relacionados com a dependência da criança face ao experimentador, operacionalizados da seguinte forma:

- número de vezes que a criança olha para o experimentador, em cada tarefa;
- número de vezes que a criança pede permissão, opinião ou aprovação ao experimentador, ao longo da execução das tarefas;
- número de vezes que a criança olha para a tarefa (desenho e puzzle) executada pelo experimentador.

O desenho livre realizado pela criança é cotado através de uma grelha construída para o efeito, a qual passamos a caracterizar.

- Grelha de análise de desenhos

A Grelha de análise de desenhos (ver anexo 11) é constituída por 5 categorias: Elementos Repetidos; Elementos Novos; Disposição dos elementos no espaço; Título; Tema.

#### *a) elementos repetidos*

Esta categoria diz respeito a todos os elementos desenhados pelas crianças que estão presentes no desenho do experimentador. Entre eles contam-se o sol, o céu, a casa, a flor, a árvore, a borboleta e as andorinhas. Como forma de cotação desta categoria foi utilizada uma escala de 4 pontos: o valor 1 era atribuído aos desenhos que apresentavam um total de 6 ou 7 elementos repetidos; o valor 2 era atribuído aos desenhos que apresentavam um total de 3 a 5 elementos repetidos; o valor 3, a desenhos com 1 ou 2 elementos; e o valor 4 aos desenhos que não apresentem qualquer elemento repetido.

*b) elementos novos*

Esta categoria pretende avaliar os elementos introduzidos pela criança no seu desenho, que não constem no desenho realizado pelo experimentador.

Também a cotação desta categoria é feita através de uma escala de 4 pontos: são atribuídos zero pontos quando não existem quaisquer elementos diferentes daqueles desenhados pelo experimentador; é atribuído 1 ponto quando existe apenas um elemento novo; são atribuídos 2 pontos quando estão presentes dois elementos novos; e são atribuídos 3 pontos quando existem 3 ou mais elementos novos no desenho realizado pela criança.

*c) disposição dos elementos no espaço*

Esta categoria destina-se a avaliar a disposição dos elementos presentes no desenho realizado pelas crianças. Para isso foi utilizada uma escala de 3 pontos: é atribuído 1 ponto quando os desenhos das crianças apresentam uma disposição dos elementos igual à exibida pelo experimentador; são atribuídos dois pontos quando há uma disposição semelhante; e 3 pontos quando a disposição dos elementos é totalmente diferente da do experimentador.

*d) título*

Esta categoria destina-se a avaliar o título dos desenhos das crianças. Essa avaliação é feita a partir de uma escala de 3 pontos, em que o valor 1 é atribuído aos títulos iguais àquele fornecido pelo experimentador, o valor 2 é atribuído aos títulos semelhantes, e o valor 3 aos títulos diferentes.

*e) tema*

Esta última categoria destina-se a avaliar o tema dos desenhos das crianças. Essa avaliação é feita a partir de uma escala de 3 pontos, em que o valor 1 é atribuído aos temas iguais ao do desenho do experimentador, o valor 2 é atribuído aos temas semelhantes, e o valor 3 aos temas totalmente diferentes.

No total, a Grelha de Análise de Desenhos permite uma variação na cotação entre 4 a 16 pontos, em que 4 corresponde aos desenhos exactamente iguais ao do experimentador e 16 aos desenhos completamente diferentes (o anexo 12 permite a observação de dois desenhos com diferentes cotações). Posto isto, quanto maior é o valor obtido a partir desta Grelha maior é o grau de independência das crianças relativamente ao adulto.

– Questionário para professores

O Questionário dirigido aos professores (ver anexo 13) foi transformado e adaptado a partir da Escala de motivação para crianças, sendo constituído pelas mesmas questões de modo a tornar possível a comparação entre as respostas de alunos e professores. Mais uma vez a cotação das respostas é realizada a partir de uma escala de 5 pontos. Assim, mantém os mesmos conjuntos de itens:

*a) competência percebida*

Com a ajuda de uma escala de likert pede-se ao professor que caracterize o aluno relativamente às suas competências em várias áreas curriculares:

1. Como é que acha que o aluno é bom/competente na leitura e escrita?
2. Como é que acha que o aluno é bom/competente na matemática?
3. Como é que acha que o aluno é bom/competente no desenho e na pintura?

5	4	3	2	1
Muito bom	Bom	Médio	Fraco	Muito fraco

*b) atitudes perante a escola*

São realizadas várias perguntas ao professor, que responderá com a ajuda de uma escala de likert:

4. Quando o aluno está na escola como é que acha que ele se sente?
5. Quando o aluno está com a professora como é que acha que ele se sente?
6. Como é que acha que o aluno se sente quando pensa que tem de ir para a escola?

5	4	3	2	1
Muito contente	Bastante contente	Normal	Pouco contente	Nada contente

7. Como é que acha que o aluno gosta da professora?

5	4	3	2	1
Muito	Bastante	Mediamente	Pouco	Nada

8. Como é que acha que o aluno sente o grau de simpatia da professora?

5	4	3	2	1
Muito simpática	Bastante simpática	Simpática	Pouco simpática	Nada simpática

9. Como é que acha que o aluno aprecia (acha divertidas) as coisas que faz na escola?

5	4	3	2	1
Muito divertidas	Bastante divertidas	Divertidas	Pouco divertidas	Nada divertidas

*c) emoções*

São realizadas várias perguntas ao professor, que responderá com a ajuda de uma escala de likert:

10. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando ele se esforça em fazer muito bem feitas as coisas/tarefas da escola?

11. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando ele faz mal as coisas/tarefas da escola?

12. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando existem motivos para a professora ficar zangada com ele?

13. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando este pensa que pode vir a ter problemas na escola?

5	4	3	2	1
Nada preocupado	Pouco preocupado	Preocupado	Bastante preocupado	Muito preocupado

*d) expectativas para o sucesso*

Os materiais (labirinto e cartões) são mostrados ao professor:

16. Indique quais os labirintos que acha que o aluno consegue fazer sozinho.

17. Indique quais os desenhos que acha que o aluno consegue reproduzir na íntegra.

*e) preferência pelo desafio*

18. Se fosse dado a escolher a este aluno uma destas 3 opções, qual é que acha que seria a sua escolha?

a) um jogo com números que ele tem a certeza que é capaz de realizar;

b) um jogo com números que o faça pensar um bocadinho;

c) um jogo com números que o faça pensar muito.

*f) dependência*

14. Como é que acha que é o grau de independência do aluno relativamente à execução das tarefas/actividades?

5	4	3	2	1
Muito independente	Pouco independente	Pouco dependente	Bastante dependente	Muito dependente

15. Qual é a frequência com que o aluno pede opinião, aprovação ou permissão na execução das tarefas/actividades?

5	4	3	2	1
Muito frequentemente	Frequentemente	Às vezes	Poucas vezes	Raramente

No final do questionário, foi adicionada uma questão que permitiu caracterizar os alunos de acordo com o estatuto escolar atribuído pelos respectivos professores dentro da sala de aula:

19. Dentro do grupo-turma, como é que posiciona o aluno relativamente às suas competências académicas?

5	4	3	2	1
Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Mau

#### 4. Procedimento

Este estudo foi composto por duas fases distintas. Numa primeira fase procedeu-se à realização de um pré-teste com o objectivo de proceder à aferição de uma Escala de motivação para crianças. Esta foi baseada nas Provas de motivação de Deborah Stipek (1997), sendo administrada a crianças do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico na área metropolitana de Lisboa. Concretizada esta fase, passou-se à recolha da amostra necessária à elaboração deste trabalho.

Após o contacto com as respectivas instituições da área metropolitana de Santarém, foi necessário uma primeira etapa de familiarização com as crianças, de forma a minimizar as influências da presença de uma pessoa estranha. Durante esta fase, foi-lhes explicado que iriam fazer uns jogos com o experimentador. A Escala de motivação foi aplicada individualmente, no início do ano lectivo 2002/03, numa sala disponibilizada para o efeito. Uma vez a sós com a criança, coube ao experimentador explicar as tarefas à medida que iam sendo concretizadas. Simultaneamente, foram entregues questionários aos professores de todos os alunos que constituíam a nossa amostra.

Para além disto, foram, ainda, realizadas observações de sala de aula em 4 dos jardins-de-infância frequentados pela maioria dos alunos entrevistados. Visto que os alunos provinham de vários jardins, optou-se por escolher aqueles que, no ano anterior, haviam recebido mais crianças que agora faziam parte da nossa amostra. Essa observação de sala de aula foi realizada por dois observadores a meio do ano lectivo 2002/03.

## CAPÍTULO QUARTO

### ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo tem por objectivo a apresentação dos resultados encontrados através de análises qualitativas e quantitativas, das respostas obtidas por alunos e professores através da Escala de Motivação para Crianças e do Questionário de Motivação para Professores.

Numa primeira fase, iremos proceder a uma análise descritiva da amostra em que apresentamos os dados relativos às respostas dos alunos ( $N=114$ ) e dos professores ( $N=7$ ) em separado, e na qual podemos encontrar os resultados relativos a cada item e a cada conjunto de itens.

Posteriormente, irá ser realizada a comparação entre as repostas fornecidas pelos sujeitos dos dois grupos (alunos e professores), por forma a verificar até que ponto as percepções de cada população são coincidentes.

A análise descritiva dos dados, no que refere a cada item e a cada conjunto de itens, irá basear-se numa das medidas de tendência central – a média.

A nível estatístico, irão ser utilizados 3 testes distintos:

- a) o teste não paramétrico Wilcoxon para verificar a significância entre variáveis, nas duas populações;
- b) o teste não paramétrico Mann-Whitney para amostras independentes, utilizado para verificar se as médias da população são as mesmas para os dois grupos; para verificar se existem diferenças significativas entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino; e para averiguar das diferenças significativas entre diferentes estatutos escolares;
- c) o Coeficiente de Correlação de Spearman para quantificar a intensidade e direcção da associação entre as variáveis.

Todos os resultados estatísticos foram confirmados com o teste de significância Monte Carlo para um nível de 95% (ver anexos 14, 15 e 16).

## 1. Caracterização da amostra

Com o objectivo de melhor caracterizar os alunos da nossa amostra, e dado o facto de todas as crianças terem frequentado a educação pré-escolar no ano anterior à entrada para o 1º ciclo, realizou-se uma observação de sala de aula nos jardins-de-infância mais frequentados pela maioria dessas crianças. Assim, foram observadas 4 salas de 4 jardins-de-infância estatais diferentes, em que as educadoras seguiam as orientações curriculares para a educação pré-escolar editadas pelo Ministério da Educação.

De acordo com os dados recolhidos através da Grelha de observação de sala de aula (ver anexo 17), constatou-se que, no que respeita à dimensão Programa/Foco de actividades, as práticas de sala de aula se afastam daquilo que os autores consideram adequado para crianças de 4/5 anos de idade. As actividades são, na sua maioria, dirigidas pelas educadoras, sendo a instrução directa utilizada em grande grupo na maior parte do tempo. Por outro lado, a diversidade de actividades é limitada, sendo baseadas maioritariamente em fichas e materiais bidimensionais. Normalmente, os projectos de arte são sugeridos, iniciados e directamente dirigidos pela educadora e/ou por outro adulto.

A introdução de conceitos de matemática, ciências, meio físico e de linguagem escrita é, também, muito escassa.

Relativamente ao conjunto de itens da Comunicação, a linguagem é utilizada em primazia pela educadora no controlo do comportamento da criança e na gestão das suas rotinas. A estimulação e encorajamento da criança em desenvolver a sua competência verbal e conceptual ou em utilizar uma linguagem expressiva são fracos.

No que respeita às práticas de sala de aula consideradas adequadas, é de referir os itens correspondentes às dimensões Ambiente Emocional e Comunicação. As educadoras revelam o afecto através da comunicação não verbal e as salas são caracterizadas pela existência de riso espontâneo, conversas entre as crianças e de instruções claras e reforço positivo por parte das educadoras.

Por último, e apesar das actividades serem previamente preparadas pelas educadoras, as crianças são livres na escolha das actividades que querem realizar.

Tendo presente esta breve caracterização das salas do pré-escolar frequentadas pela maioria das crianças que responderam à escala de motivação, passemos a apresentar os dados relativos aos sujeitos da nossa amostra.

## 2. Análise intra-grupos: caracterização da motivação dos alunos

A apresentação dos resultados irá ser feita nos seguintes moldes. Num primeiro momento os dados serão apresentados globalmente por conjuntos de itens e por cada item isoladamente, de forma a permitir a caracterização da motivação das crianças de uma forma geral. Num segundo momento, procuraremos analisar a motivação em função do estatuto escolar das crianças. Lembramos que foi pedido aos professores que avaliassem cada criança de acordo com as suas competências académicas e as classificassem numa de 5 categorias distintas (*maus, fracos, médios, bons e muito bons*). Devido ao facto de apenas um aluno ter sido avaliado como *mau*, optámos por agrupar este aluno na categoria dos alunos *fracos*.

Esta informação, bem como a percentagem de alunos classificados em cada categoria é visível através do quadro 2.

Quadro 2: Percentagem de alunos classificados pelos professores em 5 categorias

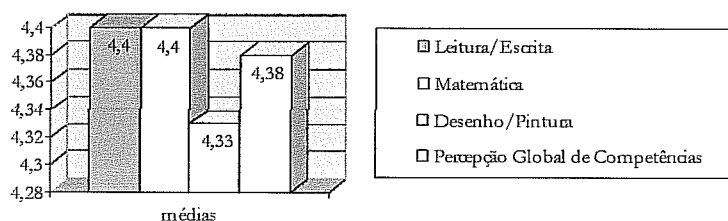
ESTATUTO ESCOLAR	TOTAIS	
	N	%
Fracos	11+1	10
Médios	44	40
Bons	36	31
Muito Bons	22	19
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

### 2.1. Competência percebida

O conjunto de itens referentes à “competência percebida” é constituído por 3 questões acerca de como os alunos se consideram competentes em 3 áreas curriculares: leitura/escrita, matemática e desenho/pintura. Ao somatório do valor destas respostas foi atribuído o nome de Percepção Global de Competências.

A partir do gráfico 1 podemos verificar as médias das respostas dos alunos relativamente a essas questões.

Gráfico 1: Médias da dimensão “competência percebida”



Tal como já foi referido no capítulo anterior, os valores das suas respostas variam entre 1 e 5, sendo 5 o valor que corresponde a uma percepção mais favorável (“muito bom”). Assim sendo, podemos observar que, de uma forma geral, as crianças se percebem de forma bastante positiva (4.38). Apesar do teste estatístico de Wilcoxon não comprovar a existência de diferenças significativas entre as médias das três áreas curriculares, podemos observar que os valores mais altos correspondem à leitura/escrita e à matemática (4.4).

### 2.1.1. Competência percebida e estatuto escolar

Passemos agora a observar as médias das respostas dos alunos consoante o estatuto escolar atribuído pelos respectivos professores.

Quadro 3: Médias da dimensão “competência percebida”, consoante o estatuto escolar dos alunos

	LEITURA/ESCRITA	MATEMÁTICA	DESENHO/PINTURA	PERCEPÇÃO GLOBAL COMPETÊNCIAS
Fracos	4.33	3.83	4.00	4.06
Médios	4.32	4.39	4.20	4.30
Bons	4.53	4.53	4.56	4.54
M. Bons	4.41	4.55	4.41	4.46

Através do quadro 3 podemos verificar algumas diferenças entre os alunos com diferentes estatutos escolares. Como seria de esperar, são os alunos *fracos* aqueles que manifestam uma percepção global das suas competências mais baixa (4.06). No extremo oposto, encontramos os alunos considerados pelos professores como *bons* (4.54). Esta diferença entre as duas categorias foi tida como significativa pelo teste de Mann-Whitney ( $z=-2.307$ ;  $p<0.05$ ). No respeitante às 3 áreas curriculares em particular, o teste estatístico provou a existência de diferenças significativas apenas na área da matemática, entre os alunos *fracos* e *bons* ( $z=-2.428$ ;  $p<0.05$ ), e entre os alunos *fracos* e *muito bons* ( $z=-2.175$ ;  $p<0.05$ ). Esta é a única área onde é claramente visível um aumento progressivo da percepção de competências à medida que o estatuto escolar vai sendo mais elevado.

De forma a medir a associação entre as variáveis foi, ainda, utilizado o Coeficiente de Correlação de Spearman. Através deste teste estatístico, podemos constatar uma correlação positiva entre o estatuto escolar dos alunos e a percepção global de competências ( $R_s=0.209$ ;  $p<0.05$ ).

## 2.2. Atitudes perante a escola

Para este conjunto de itens foram realizadas 6 questões. O quadro 4 revela as médias das respostas da totalidade dos alunos a essas questões.

**Quadro 4: Médias relativas à dimensão “atitudes perante a escola”**

TOTAIS	Quando estás na escola como te sentes	Quando estás com a tua professora como te sentes	Quando pensas em ir para a escola como é que te sentes	Como é que achas que a professora gosta de ti	Como é que achas que a professora é simpática	Mostra-me como são divertidas as coisas na escola
	4.52	4.26	3.82	4.48	4.25	4.57

A partir deste quadro verificamos que as atitudes dos alunos perante a escola são, de uma forma geral, bastante favoráveis. A média mais baixa corresponde à questão “quando pensas em ir para a escola como é que te sentes?” (3.82) e as médias mais altas correspondem às questões “mostra-me como são divertidas as coisas que fazes na escola” (4.57) e “Quando estás na escola como te sentes?” (4.52). Estas diferenças entre a média mais baixa e as mais altas são confirmadas pelo teste de Wilcoxon para um nível de significância de 95% ( $z=-5.030$  e  $z=-4.414$ , respectivamente).

### 2.2.1. Atitudes perante a escola e estatuto escolar

O quadro seguinte permite-nos averiguar das diferenças entre alunos com diferentes estatutos escolares.

**Quadro 5: Médias da dimensão “atitudes perante a escola”, consoante o estatuto escolar dos alunos**

	Quando estás na escola como te sentes	Quando estás com a tua professora como te sentes	Quando pensas em ir para a escola como é que te sentes	Como é que achas que a professora gosta de ti	Como é que achas que a professora é simpática	Mostra-me como são divertidas as coisas na escola
Fracos	3.92	3.83	3.75	4.33	4.42	3.92
Médios	4.52	4.27	3.55	4.52	4.00	4.55
Bons	4.56	4.42	4.25	4.50	4.39	4.78
M. Bons	4.77	4.23	3.73	4.45	4.41	4.64

Atendendo à todas as questões, podemos verificar que as médias mais baixas se situam apenas entre os alunos *fracos* e os alunos *médios*, enquanto que as médias mais altas podem ser encontradas em qualquer categoria, dependendo da questão.

Realizado o teste estatístico de Mann-Whitney, concluiu-se a não existência de diferenças entre os alunos com estatutos escolares diferentes. Contudo, e apesar dos valores serem relativamente elevados, gostaríamos de salientar algumas diferenças encontradas para cada questão em particular.

Relativamente à 1ª questão (que remete para os sentimentos experimentados quando os alunos se encontram na escola), há um aumento progressivo dos valores à medida que o estatuto escolar vai sendo mais alto. Assim, podemos encontrar uma média de 3.92 na categoria dos alunos *fracos* e uma média de 4.77 na categoria dos alunos *muito bons*.

No que respeita à 2ª questão, verificamos uma média mais baixa nos alunos *fracos* (3.83) e uma média superior nos alunos considerados *bons* (4.42).

Já no que respeita às atitudes percebidas quando os alunos pensam em ir para a escola, as mais positivas são demonstradas pelos alunos *bons* (4.25) e as menos positivas pelos alunos *médios* (3.55).

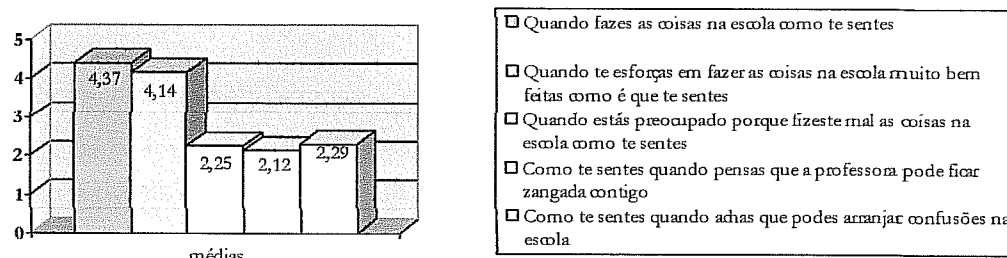
Relativamente à 4ª e 5ª questões os valores são inversos, ou seja, são os alunos *fracos* que apresentam valores mais baixos no que respeita à forma como acham que a professora gosta deles (4.33). No entanto, são estes alunos que percebem a professora como mais simpática (4.42), imediatamente seguidos dos alunos *muito bons* (4.41). Por outro lado, os alunos *médios* (4.52) são aqueles que percebem sentimentos mais favoráveis por parte da professora enquanto que, e apesar de se tratar de um valor bastante alto, a consideram como menos simpática (4.00).

Resta verificar que os alunos *fracos* são os que percebem a escola como menos divertida (3.92), sendo que os valores mais altos correspondem aos alunos *bons* (4.78).

### 2.3. Emoções

No que respeita a este conjunto de itens foram realizadas um total de 5 perguntas. O gráfico 2 permite-nos verificar as médias das respostas dos alunos.

Gráfico 2: Médias da dimensão “emoções”



Podemos observar que, de uma forma geral, os alunos se sentem bem quando fazem as coisas na escola (4.37) e, também, quando se esforçam em realizar correctamente as tarefas propostas (4.14). Simultaneamente, apresentam médias mais baixas (sentimentos mais negativos) nos três itens relacionados com situações mais desfavoráveis. O valor mais baixo (maior ansiedade) corresponde à questão relacionada com a professora e não com a escola propriamente dita (2.12).

Através do teste de Wilcoxon para um nível de significância de 95%, verificaram algumas diferenças significativas, nomeadamente entre as duas primeiras questões ( $z=-2.018$ ) e entre cada uma dessas questões com as restantes.

### 2.3.1. Emoções e estatuto escolar

Vejamos agora o quadro 6 que nos permite verificar algumas diferenças relacionadas com os diferentes estatutos escolares dos alunos.

Quadro 6: Médias da dimensão “emoções”, consoante o estatuto escolar dos alunos

Como te sentes quando...	fazes as coisas na escola	te esforças em fazer coisas na escola muito bem feitas	estás preocupado porque fizeste mal as coisas	pensas que a professora pode ficar zangada	achas que podes arranjar confusões na escola
Fracos	4.25	3.75	2.58	2.25	2.00
Médios	4.23	4.23	2.20	2.02	2.32
Bons	4.56	4.11	2.08	2.08	2.11
M. Bons	4.41	4.23	2.41	2.32	2.68

Através do teste estatístico de Mann-Whitney não se encontraram diferenças significativas entre os diferentes estatutos escolares. Todavia, pode-se constatar que os alunos *fracos* são aqueles que apresentam sentimentos menos positivos quando se esforçam em fazer bem as coisas na escola (3.75). Por seu turno, os alunos *médios* e *muito bons* são aqueles que melhor se sentem nessa situação, partilhando os mesmos valores (4.23).

Relativamente à preocupação que manifestam quando fazem mal as coisas na escola, os alunos *fracos* (2.58) e *muito bons* (2.41) apresentam um grau de preocupação menor. No que concerne ao grau de preocupação das crianças face à possibilidade da professora ficar zangada com eles, são também estes alunos que manifestam um menor grau de preocupação (2.25 e 2.32, respectivamente).

Por último, são os alunos *muito bons* (2.68) e *médios* (2.32) os mais despreocupados com a possibilidade de poderem arranjar confusões na escola, contrariamente aos alunos *fracos* (2.00).

#### 2.4. Índices de ansiedade e de satisfação

Para além da análise de cada pergunta individualmente, foram encontrados vários índices de satisfação e de ansiedade. Os índices de satisfação foram calculados a partir das questões respeitantes à dimensão “atitudes perante a escola”, enquanto que os índices de ansiedade foram calculados a partir das questões que formam a dimensão “emoções”. Assim, no total foram calculados 6 índices diferentes: índice de satisfação face à professora; índice de satisfação face à escola; índice de satisfação geral; índice de ansiedade face à professora; índice de ansiedade face à escola; índice de ansiedade geral. Vejamos como.

- Índice de ansiedade face à professora = (Como é que te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo?)
- Índice de ansiedade face à escola = (Quando fazes as coisas na escola como é que te sentes? + Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como é que sentes? + Como é que te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola? + Quando te esforças em fazer as coisas na escola muito bem feitas como é que te sentes?) / 4
- Índice de ansiedade geral = (Como é que te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo? + Quando fazes as coisas na escola como é que te sentes? + Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como é que sentes? + Como é que te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola? + Quando te esforças em fazer as coisas na escola muito bem feitas como é que te sentes?) / 5
- Índice de satisfação face à professora = (Quando estás com a tua professora como é que sentes? + Como é que achas que a tua professora gosta de ti? + Como é que achas que a tua professora é simpática?) / 3

- Índice de satisfação face à escola = (Quando estás na escola como é que sentes? + Quando pensas em ir para a escola como é que sentes? + Mostra-me como achas que são divertidas as coisas que fazes na escola? + Quando fazes as coisas na escola como é que te sentes?) / 4
- Índice de satisfação geral = (Quando estás com a tua professora como é que sentes? + Como é que achas que a tua professora gosta de ti? + Como é que achas que a tua professora é simpática? + Quando estás na escola como é que sentes? + Quando pensas em ir para a escola como é que sentes? + Mostra-me como achas que são divertidas as coisas que fazes na escola? + Quando fazes as coisas na escola como é que te sentes?) / 7

O quadro seguinte permite-nos analisar as médias relativas a estes 6 índices de ansiedade e satisfação dos alunos. Note-se que os valores das respostas respeitantes a estes índices variam entre 1 e 5, sendo que 1 corresponde ao estado muito ansioso e 5 ao estado nada ansioso: quanto mais baixas forem as médias da população da amostra, mais ansiosa é a forma como se percebem.

Quadro 7: Médias da totalidade dos alunos relativamente aos índices de ansiedade e satisfação

	ÍNDICE DE SATISFAÇÃO	ÍNDICE DE ANSIEDADE
Professora	4.33	2.12
Escola	4.30	2.89
Geral	4.32	2.70

De uma forma geral, podemos verificar a existência de um elevado índice geral de satisfação (4.32), assim como um médio índice de ansiedade (2.70). É ainda curioso notar que as percepções mais elevadas de satisfação (4.33), bem como as percepções de maior ansiedade (2.12) dizem respeito aos itens relacionados com a professora e não com a escola.

Em termos estatísticos foram utilizados dois testes distintos. O teste de Wilcoxon comprovou a significância das diferenças entre os itens relacionados com a escola e com a professora no que respeita à ansiedade percebida pelas crianças ( $z=-7.089$ ;  $p<0.05$ ). Por seu turno, o Coeficiente de Correlação de Spearman encontrou várias correlações positivas entre as seguintes variáveis:

- Índice da satisfação e índice da ansiedade face à escola ( $R_s=0.324$ ;  $p<0.05$ );
- Índice geral de satisfação e de ansiedade ( $R_s=0.307$ ;  $p<0.05$ ).

Estes dados significam que quanto mais elevados são os valores da satisfação, menor é o índice de ansiedade (valores mais elevados).

#### 2.4.1. Índices de ansiedade e satisfação e estatuto escolar

Atendendo ao quadro 8 podemos observar, mais pormenorizadamente, os valores correspondentes a cada índice em função do estatuto escolar dos alunos.

**Quadro 8: Médias referentes aos índices de ansiedade e satisfação percebidos pelos alunos**

		ESTATUTO ESCOLAR				
		Fracos	Médios	Bons	M. Bons	Total
Satisfação	Professora	4.19	4.27	4.44	4.36	4.33
	Escola	3.86	4.21	4.53	4.38	4.30
	Geral	4.03	4.24	4.48	4.37	4.32
Ansiedade	Professora	2.25	2.02	2.08	2.32	2.12
	Escola	2.78	2.92	2.77	3.12	2.89
	Geral	2.65	2.69	2.60	2.91	2.70

Recorrendo ao teste de Mann-Whitney averiguamos a existência de diferenças significativas entre os alunos *fracos* e *bons*, quer no que respeita ao índice de satisfação face à escola ( $z=-2.069$ ;  $p<0.05$ ), quer no que respeita ao índice de satisfação geral ( $z=-2.452$ ;  $p<0.05$ ).

Relativamente aos índices de ansiedade, e apesar de não estarem comprovadas diferenças significativas, observamos que, em todas as categorias, o grau de ansiedade é maior quando as questões dizem respeito à professora.

Através do Coeficiente de Correlação de Spearman verificamos a existência de uma correlação positiva entre o estatuto escolar e o índice geral de satisfação ( $R_s=0.254$ ;  $p<0.05$ ) e entre aquele e o índice de satisfação face à escola ( $R_s=0.201$ ;  $p<0.05$ ).

#### 2.4.2. Outras correlações

Foram testadas ainda outras associações entre os vários índices de ansiedade e satisfação com as variáveis que nos pareciam mais pertinentes. Assim, passamos a destacar as seguintes correlações positivas para um nível de significância de 95%:

- índice satisfação face à escola e leitura/escrita ( $R_s=0.212$ );

- índice satisfação face à escola e percepção global de competências ( $R_s=0.360$ );
- índice satisfação face à professora e matemática ( $R_s=0.327$ );
- índice satisfação face à professora e desenho/pintura ( $R_s=0.237$ );
- índice satisfação face à professora e percepção global de competências ( $R_s=0.379$ );
- índice satisfação geral e percepção global de competências ( $R_s=0.446$ );
- índice ansiedade geral e percepção global de competências ( $R_s=0.233$ );
- índice ansiedade face à escola e percepção global de competências ( $R_s=0.233$ ).

### 2.5. Expectativas para o sucesso

Para avaliar esta dimensão foram utilizadas duas actividades semelhantes para alcançar um mesmo objectivo: verificar em que medida é que as crianças esperam obter sucesso numa determinada tarefa antes de a concretizarem. Assim, perante a apresentação de vários cartões com graus de dificuldade diferentes (6 desenhos para copiar e 6 labirintos), as crianças tinham de apontar quais os cartões que pensavam vir a realizar com sucesso. A análise destes resultados foi realizada de várias formas, designadamente, através do somatório de todos os desenhos e de todos os labirintos escolhidos e através das médias dos desenhos e labirintos escolhidos com maior e menor grau de dificuldade. No entanto, iremos apenas apresentar os dados que nos parecem mais relevantes para o estudo em questão.

O quadro seguinte apresenta os dados relativos à média do somatório de todos os cartões escolhidos pelas crianças, quer na tarefa dos desenhos, quer na tarefa dos labirintos.

**Quadro 9: Médias relativas à dimensão "expectativas para o sucesso"**

	DESENHOS	LABIRINTOS	TOTAL
Somatório dos cartões escolhidos (0-21)	8.68	11.28	19.96
Nº do cartão mais elevado (0-6)	4.04	4.31	8.34

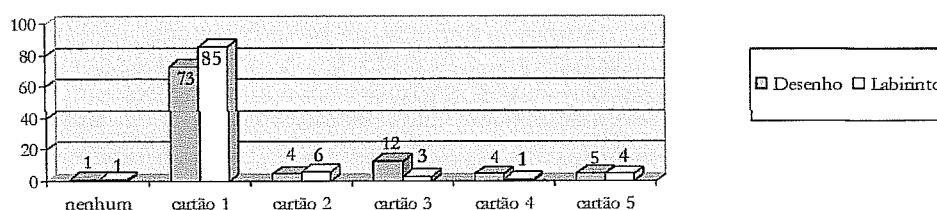
Sabendo que o valor máximo que as crianças poderiam obter em cada uma destas tarefas era vinte e um ( $1+2+3+4+5+6$ ) e o mínimo zero, verificamos que os alunos obtiveram valores abaixo da média para a tarefa dos desenhos (8.68) e valores acima da média para a tarefa dos labirintos (11.28). Estas diferenças são confirmadas pelo teste estatístico de Wilcoxon ( $z=-3.871$ ;  $p<0.05$ ). Se tomarmos em consideração a média da

soma dos valores das duas tarefas, verificamos que permanece abaixo do valor médio, ou seja, as crianças apresentam expectativa para o sucesso nem muito altas, nem muito baixas.

No que respeita à média dos cartões com maior grau de dificuldade, constata-se que não existem diferenças significativas entre as duas tarefas. No entanto, no que respeita àqueles com menor grau de dificuldade (1ª escolha) os valores são diferentes. Mas vejamos as informações complementares apresentadas nos gráficos seguintes.

O gráfico 3 apresenta as percentagens de crianças relativamente ao primeiro cartão escolhido (desenho e labirinto).

**Gráfico 3: Percentagem de crianças face à primeira escolha dos cartões (desenhos e labirintos)**



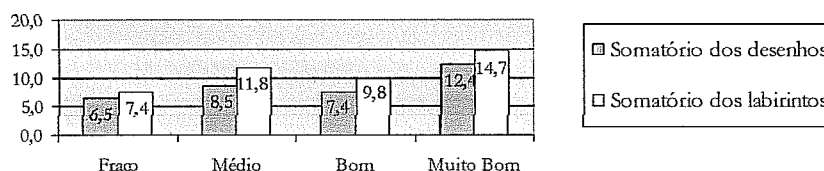
A partir deste gráfico percebemos, claramente, que na primeira escolha as crianças preferem o cartão nº 1 (cujo grau de dificuldade é menor), quer nos desenhos (73%), quer nos labirintos (85%). Os cartões com maior grau de dificuldade não foram escolhidos por nenhuma criança. Por outro lado, em termos de médias, o teste de Wilcoxon comprovou a existência de diferenças significativas entre os labirintos e os desenhos, sendo que a média da 1ª escolha dos labirintos é inferior à dos desenhos ( $z=-2.524$ ;  $p<0.05$ ).

Estes valores serão mais tanto mais explícitos quanto melhor os analisarmos em função do estatuto escolar das crianças.

### 2.5.1. Expectativas para o sucesso e estatuto escolar

O gráfico seguinte permite-nos verificar a média do somatório de todos os cartões escolhidos pelos alunos (desenhos e labirintos), consoante o seu estatuto escolar. Lembramos, mais uma vez, que os valores variam entre zero e vinte e um.

**Gráfico 4: Médias do somatório dos cartões escolhidos, consoante o estatuto escolar das crianças**



De uma forma geral, verificamos que os alunos *muito bons* apresentam as médias mais elevadas para ambas as tarefas (12.4 nos desenhos e 14.7 nos labirintos) e que os valores mais baixos pertencem aos alunos *fracos* (6.5 e 7.4, respectivamente). Podemos, portanto, concluir que os alunos *fracos* e *muito bons* se encontram nos extremos opostos, sendo estes os que manifestam expectativas mais elevadas em alcançar o sucesso. Estas diferenças são corroboradas pelo teste de Mann-Whitney, quer para a tarefa dos desenhos ( $z=-2.287$ ;  $p<0.05$ ), quer para a dos labirintos ( $z=-3.083$ ;  $p<0.05$ ).

No que respeita às outras duas categorias de alunos, é curioso notar que os alunos *médios* manifestam expectativas para o sucesso mais elevadas do que os *bons* alunos, tanto na escolha dos desenhos (8.5 comparativamente com 7.4), como na escolha dos labirintos (11.8 comparativamente com 9.8).

O quadro seguinte permite-nos uma análise mais pormenorizada da escolha dos cartões com o grau de dificuldade mais elevado.

Quadro 10: Médias da escolha dos cartões com maior grau de dificuldade, consoante o estatuto escolar das crianças

	N.º DO DESENHO MAIS ELEVADO	N.º DO LABIRINTO MAIS ELEVADO
<b>Fracos</b>	3.42	3.42
<b>Médios</b>	4.07	4.41
<b>Bons</b>	3.83	4.06
<b>Muito bons</b>	4.64	5.00

O quadro 10 diz-nos que, em ambas as tarefas, as médias vão no mesmo sentido: os alunos considerados como *muito bons* escolhem cartões com maior grau de dificuldade na tarefa dos desenhos (4.64) e na tarefa dos labirintos (5.00). Por sua vez, voltamos a encontrar os alunos *fracos* no extremo oposto com uma média de 3.42 para ambas as tarefas. Estas diferenças apenas são validadas estatisticamente pelo teste de Mann-Whitney para a tarefa dos labirintos ( $z=-2.671$ ;  $p<0.05$ ).

É ainda curioso notar que, apesar de não terem significado estatístico, os alunos *médios* apresentam expectativas para o sucesso superiores nos desenhos (4.07) e nos labirintos (4.41) comparativamente com os *bons* alunos (3.83 e 4.06, respectivamente).

Podemos afirmar, ainda, que os cartões escolhidos com maior grau de dificuldade estão positivamente correlacionados com a variável “percepção global de competências”, tanto para a tarefa dos desenhos ( $R_s=0.231$ ;  $p<0.05$ ), como para a tarefa dos labirintos ( $R_s=0.219$ ;  $p<0.05$ ).

Vejamos agora o quadro seguinte referente aos dados da 1ª escolha de ambos os cartões.

**Quadro 11: Dados relativos à 1ª escolha dos desenhos e dos labirintos**

	1ª ESCOLHA DOS DESENHOS			1ª ESCOLHA DOS LABIRINTOS		
	Nº do cartão mais baixo	Nº do cartão mais alto	Média	Nº do cartão mais baixo	Nº do cartão mais alto	Média
Fracos	1	5	1.75	1	5	1.45
Médios	1	5	1.81	1	5	1.27
Bons	1	5	1.69	1	5	1.44
M. Bons	1	3	1.14	1	4	1.14

Apesar do teste de Mann-Whitney não acusar quaisquer diferenças significativas entre diferentes estatutos escolares, gostaríamos de apontar algumas conclusões. Independentemente do estatuto escolar das crianças o cartão eleito para a 1ª escolha foi aquele com menor grau de dificuldade. Contudo, existem desigualdades no que respeita aos cartões cujo grau de dificuldade é superior. Os alunos  *muito bons*  não seleccionam, na 1ª escolha, desenhos com um grau de dificuldade superior a 3, nem labirintos com grau de dificuldade superior a 4, enquanto que em todas as outras categorias houve alunos a escolherem cartões com grau de dificuldade 5. Por outras palavras, são os alunos considerados como  *muito bons*  os que apresentam médias mais baixas em ambas as tarefas (1.14). Por sua vez, as médias mais elevadas obtidas nos desenhos correspondem aos alunos  *médios*  (1.81), imediatamente seguidos dos alunos  *fracos*  (1.75). Relativamente aos labirintos, os alunos mais  *fracos*  obtiveram médias mais altas (1.45), imediatamente seguidos dos alunos  *bons*  (1.44).

## 2.6. Preferência pelo desafio

A dimensão respeitante à “preferência pelo desafio” foi avaliada da seguinte forma: a preferência pelo desafio que uma criança demonstra antes de iniciar uma tarefa (desafio inicial), a preferência pelo desafio após uma tarefa bem sucedida e a preferência pelo desafio após a experiência de insucesso.

Vejamos, então, através de percentagens, a forma como os alunos responderam à questão “o que é que preferes: um jogo com números que tens a certeza que consegues fazer; um jogo que te faça pensar um bocadinho; ou um jogo que te faça pensar muito?”. Lembramos que a forma de cotação desta questão é a seguinte: 1 valor para a opção da

tarefa mais fácil; 2 valores para a opção da tarefa de dificuldade intermédia; 3 valores para a opção da tarefa com um grau de dificuldade mais elevado.

**Quadro 12: Percentagens de alunos face à questão inicial da “preferência pelo desafio”**

PREFERES FAZER UM JOGO QUE...	PERCENTAGEM DE ALUNOS
Tens a certeza que consegues fazer	44 %
Faça pensar um bocadinho	41 %
Faça pensar muito	15 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

No geral, a média correspondente a esta questão é de 1.71. De facto, a maioria dos alunos da nossa amostra optou pela possibilidade de realizar um jogo fácil (44%) ou de dificuldade intermédia (41%). Apenas 15% das crianças preferiu optar pelas tarefas mais difíceis.

O quadro seguinte permite analisar a relação entre as respostas dadas a esta questão (desafio inicial) e o que efectivamente realizaram após duas situações distintas: uma situação de sucesso e outra de insucesso. Em termos concretos, iremos contabilizar o número de crianças que regrediram (escolheram uma tarefa mais fácil), insistiram (escolheram uma tarefa com o mesmo grau de dificuldade) e arriscaram (avançaram para uma tarefa mais difícil), e compará-las com as suas respostas iniciais (preferência por um jogo fácil, por um jogo um bocadinho difícil ou por um jogo difícil).

**Quadro 13: Percentagem de alunos face à preferência pelo desafio após sucesso e após insucesso**

		PREFERÊNCIA DESAFIO APÓS SUCESSO	PREFERÊNCIA DESAFIO APÓS INSUCESSO
Desafio inicial = 1 (grau dificuldade: fácil) 44%	Regrediu	1 %	24 %
	Insistiu	3 %	3 %
	Avançou	40 %	17 %
Desafio inicial = 2 (grau dificuldade: média) 41 %	Regrediu	5 %	23 %
	Insistiu	2 %	4 %
	Avançou	34 %	14 %
Desafio inicial = 3 (grau dificuldade: difícil) 15 %	Regrediu	2 %	5 %
	Insistiu	2 %	1 %
	Avançou	11%	9 %
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100 %</b>

Podemos verificar que, após o sucesso, a maioria das crianças arriscou em realizar uma tarefa mais difícil, principalmente aquelas que preferiam uma tarefa fácil (40%). Após o insucesso, mais de metade dos alunos (52%) optaram por uma tarefa mais fácil, especialmente aqueles que, no desafio inicial, tinham escolhido o grau de dificuldade 1 e 2. Tal como seria de esperar, o teste de Wilcoxon averiguou diferenças significativas entre a média da preferência pelo desafio após insucesso e sucesso, sendo a primeira muito inferior à segunda ( $z=-6.907$ ;  $p<0.05$ ).

Os alunos que mais arriscam (que no desafio inicial optaram pelo grau de dificuldade 3) são aqueles que apresentam valores mais coerentes nos dois tipos de tarefa.

Em termos estatísticos, o Coeficiente de Correlação de Spearman apontou uma correlação positiva entre a preferência pelo desafio após sucesso e preferência pelo desafio após insucesso ( $R_s=0.020$ ;  $p<0.05$ ).

Outros dos resultados encontrados dizem respeito a correlações negativas entre a preferência pelo desafio após insucesso e o índice de satisfação face à professora ( $R_s=-0.206$ ;  $p<0.05$ ) e entre aquela e o índice de satisfação geral ( $R_s=-0.194$ ;  $p<0.05$ ).

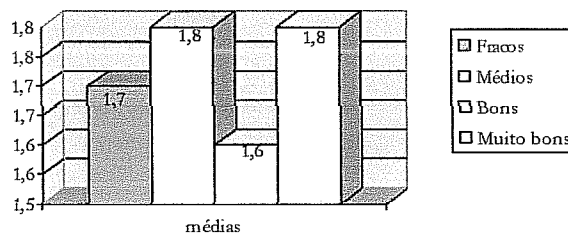
Mas vejamos as diferenças destes valores em função do estatuto escolar dos alunos.

### 2.6.1. Preferência pelo desafio e estatuto escolar

Neste sub-capítulo podemos analisar, em concreto, as diferenças existentes entre as respostas dos alunos consoante o seu estatuto escolar no que respeita à preferência pelo desafio.

No gráfico 5 podemos observar as médias correspondentes à questão que remete para o desafio inicial: “O que é que preferes fazer: um jogo que tens a certeza que consegues fazer, um jogo que te faça pensar um bocadinho, ou um jogo que te faça pensar muito?”.

Gráfico 5: Médias das respostas do desafio inicial, consoante o estatuto escolar das crianças



Apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas, o gráfico 5 permite-nos observar que os alunos *muito bons* e *médios* detêm as médias mais elevadas (1,8),

imediatamente seguidos pelos alunos *fracos* (1.7) e pelos *bons* (1.6), sendo estes os que apresentam uma menor preferência pelo desafio.

Para além das médias das respostas, o quadro 14 permite-nos analisar as percentagens de alunos de acordo com a opção seleccionada.

Quadro 14: Percentagem de alunos que responderam ao desafio inicial, consoante o seu estatuto escolar

	DESAFIO INICIAL: PREFERES FAZER UM JOGO QUE...		
	Tens a certeza que consegues fazer	Faça pensar um bocadinho	Faça pensar muito
Fracos	4 %	5 %	1 %
Médios	19 %	11 %	9 %
Bons	15 %	14 %	2.5 %
M. Bons	6 %	11 %	2.5 %
<b>Total</b>	<b>44 %</b>	<b>41 %</b>	<b>15 %</b>

Após uma leitura geral do quadro verificamos que das 44% das crianças que preferem realizar tarefas fáceis, 19% são alunos *médios* e 15% são alunos *bons*. Daqueles que preferem tarefas com grau de dificuldade intermédio, 14% são *bons* alunos e 5 % são alunos *fracos*. Por último, dos 15% que manifestaram maior preferência pelo desafio, 9% são alunos *médios*.

De seguida, apresentaremos um último quadro relacionada com a dimensão “preferência pelos desafio”. Nele encontraremos o número de crianças (divididas por estatuto escolar) que regrediu, insistiu ou arriscou em realizar uma tarefa mais desafiadora logo após uma actividade bem sucedida e outra mal sucedida.

Quadro 15: Número de alunos face à preferência pelo desafio após sucesso e insucesso, consoante o seu estatuto escolar

		ESTATUTO ESCOLAR								Total de alunos
		Fracos		Médios		Bons		M. Bons		
		Após suc.	Após ins.	Após suc.	Após ins.	Após suc.	Após ins.	Após suc.	Após ins.	
Desafio inicial= 1	Regrediu		1		13	1	10		4	28
	Manteve			1	2	2	1	1		3
	Avançou	5	4	20	6	14	6	6	3	19
	<b>Total</b>	<b>5</b>		<b>21</b>		<b>17</b>		<b>7</b>		<b>50</b>
Desafio inicial= 2	Regrediu	1	3	1	5		9	4	9	26
	Manteve			1	3	1	2			5
	Avançou	5	3	11	5	15	5	8	3	16
	<b>Total</b>	<b>6</b>		<b>13</b>		<b>16</b>		<b>12</b>		<b>47</b>
Desafio inicial= 3	Regrediu			1	4	1	1		1	6
	Manteve			1	1	1				1
	Avançou	1	1	8	5	1	2	3	2	10
	<b>Total</b>	<b>1</b>		<b>10</b>		<b>3</b>		<b>3</b>		<b>17</b>
<b>Total de alunos</b>		<b>12</b>		<b>44</b>		<b>36</b>		<b>22</b>		<b>114</b>

Apesar de não existirem diferenças significativas observamos que, num universo de 12 alunos *fracos* e, independentemente da resposta dada à questão do desafio inicial, 11 arriscaram em tarefas mais difíceis após o sucesso e 8 arriscaram após o insucesso.

Por sua vez, a maioria dos alunos *médios* prefere arriscar, principalmente se tiverem obtido sucesso ( $n=39$ ). Quando não atingem o objectivo esse número cai para 16, comparativamente com o total de 22 crianças que opta por uma tarefa mais fácil e com o total de 6 que insistem na mesma tarefa.

Os *bons* alunos também gostam de arriscar após o sucesso ( $n=30$ ) em comparação com uma situação de insucesso ( $n=13$ ). Quando tal acontece, a maioria prefere regredir e tentar uma tarefa mais fácil ( $n=20$ ). Os que insistem na mesma tarefa são apenas 3, em ambas as situações.

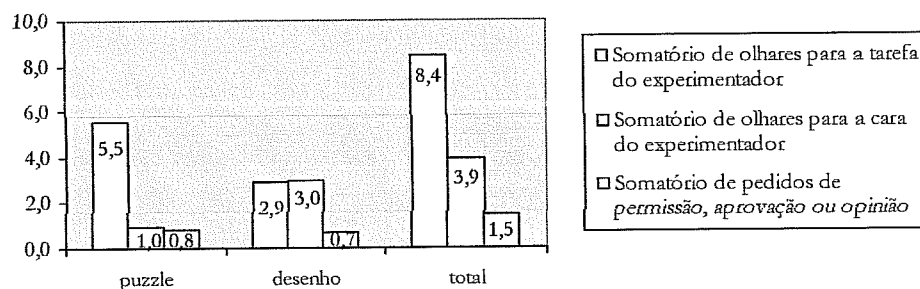
Por último, os alunos *muito bons* também preferem arriscar após o sucesso ( $n=17$ ). Já após uma situação de insucesso, o total de crianças que opta por arriscar diminui para menos de metade ( $n=8$ ). Também eles, em situação de insucesso, preferem regredir ( $n=14$ ).

## 2.7. Dependência

Para avaliar o grau de dependência das crianças, foram pedidas duas actividades diferentes: a realização de um desenho livre e a realização de um puzzle.

Durante a realização destas tarefas foram contabilizados o número de vezes que as crianças olhavam para as actividades que o experimentador realizava em simultâneo, o número de vezes que olhavam para a cara do experimentador e o número de vezes que pediam permissão, aprovação e opinião ao experimentador. O gráfico 6 apresenta as médias correspondentes a esses totais.

Gráfico 6: Médias dos totais relativos aos desenhos e puzzles



Quando olhamos para o total correspondente à soma dos valores das duas tarefas constatamos que a média mais baixa corresponde às solicitações de feedback verbal (1,5) e

a mais alta ao total dos olhares para as tarefas (8.4). As diferenças entre as 3 variáveis foram consideradas significativas pelo teste de Wilcoxon ( $p < 0.05$ ).

No entanto, se olharmos as médias em cada tarefa em particular, verificamos algumas diferenças. No que respeita ao puzzle, observamos que a média mais alta corresponde ao somatório de olhares direccionados para a tarefa em si (5.5). Por sua vez, a média mais baixa foi obtida nos pedidos de permissão, aprovação ou opinião (0.8). A partir do mesmo teste estatístico comprovou-se que o somatório de olhares para a tarefa é significativamente diferente do somatório de pedidos de permissão, aprovação ou opinião ( $z = -8.665$ ;  $p < 0.05$ ), e do somatório de olhares para a cara do experimentador ( $z = -8.332$ ;  $p < 0.05$ ).

Na tarefa do desenho, o teste estatístico concluiu que a média correspondente aos pedidos de permissão, aprovação ou opinião é significativamente mais baixa quando comparada com os olhares para a tarefa ( $z = -5.365$ ;  $p < 0.05$ ) e com os olhares para a cara do experimentador ( $z = -6.796$ ;  $p < 0.05$ ).

### 2.7.1. Dependência e estatuto escolar

Vejamos, então, as diferenças entre os dados dos alunos, consoante o seu estatuto escolar.

Quadro 16: Médias relativas aos puzzles e desenhos, consoante o estatuto escolar

		ESTATUTO ESCOLAR			
		Fracos	Médios	Bons	M. Bons
PUZZLE	Olhares para tarefa do exp.	4.33	6.98	5.25	3.82
	Olhares para cara do exp	1.08	1.09	0.97	0.68
	Permissão, aprovação, opinião	0.67	0.80	0.69	0.95
DESENHO	Olhares para tarefa do exp.	6.83	1.89	2.78	2.91
	Olhares para cara do exp	3.17	3.66	2.22	2.68
	Permissão, aprovação, opinião	0.92	0.77	0.50	0.77
TOTAL	Olhares para tarefa do exp.	11.17	8.86	8.63	6.73
	Olhares para cara do exp	4.25	4.75	3.19	3.36
	Permissão, aprovação, opinião	1.58	1.57	1.19	1.73

Começando pelo total, gostaríamos de salientar que o teste de Mann-Whitney apenas confirmou a existência de diferenças significativas entre os alunos *médios* (8.86) e *muito bons* (6.73) para o total de olhares para as tarefas ( $z = -2.237$ ;  $p < 0.05$ ). Assim, concluímos que os alunos *muito bons* são os que apresentam mais índices de independência face ao adulto.

Foi, ainda, utilizado o Coeficiente de Correlação de Spearman. Este teste indicou uma correlação negativa entre o estatuto escolar e o total de olhares para as tarefas ( $R_s = -0.200$ ;  $p < 0.05$ ), ou seja, à medida que o estatuto escolar vai sendo mais elevado, os olhares para as tarefas vão sendo menos frequentes (menor grau de dependência).

Na realização do puzzle, constatamos que os alunos  *muito bons*  são os que menos olham para a tarefa do experimentador (3.82). Estes, comparativamente com os alunos  *médios*  (6.98), apresentam diferenças significativas ( $z = -2.699$ ;  $p < 0.05$ ).

Passando para a tarefa do desenho verificamos que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos  *fracos*  e  *médios*  apenas para a variável “olhares para a tarefa” ( $z = -2.396$ ;  $p < 0.05$ ), sendo estes os menos dependentes.

Debrucemo-nos agora sobre os valores obtidos a partir da Grelha de análise dos desenhos. Os valores variam entre 4 e 16, pelo que 10 é o valor médio. Quanto mais elevados forem os valores maior é o grau de independência das crianças face ao adulto. Os nossos resultados indicam que 39.5% dos alunos se situam abaixo da média, 23.7% dentro da média e 38.8% acima da média.

O quadro seguinte revela as médias obtidas pelos alunos em cada item da Grelha de análise de desenhos. Note-se que para os itens do título, tema e disposição dos elementos, a pontuação varia entre 1 (igual ao do experimentador), 2 (semelhante) e 3 (diferente). Em relação ao item dos elementos repetidos, a pontuação varia entre 1 (quando existem 6 ou 7 elementos iguais aos do experimentador), 2 (3 a 5 elementos repetidos), 3 (1 a 2 elementos repetidos) e 4 (nenhum elemento repetido). Por último, o item dos elementos novos também varia entre 4 pontos: zero pontos quando não há nada novo no desenho; 1 ponto quando há um elemento novo; 2 pontos quando há 2 elementos novos; e 3 pontos quando há mais de 3 elementos novos.

Quadro 17: Médias de cada item da grelha de avaliação dos desenhos das crianças

	TÍTULO DO DESENHO	TEMA DO DESENHO	ELEMENTOS REPETIDOS	ELEMENTOS NOVOS	DISPOSIÇÃO DE ELEMENTOS
Fracos	2.08	1.17	1.92	2.17	1.83
Médios	2.20	1.41	2.27	2.18	1.93
Bons	2.31	1.58	2.11	2.39	1.97
M Bons	2.64	1.59	2.09	2.45	1.95
Total	2.31	1.47	2.15	2.30	1.94

Em quase todos os itens da grelha, verifica-se um aumento dos valores à medida que o estatuto escolar vai sendo mais elevado. De facto, foi encontrado uma correlação negativa

entre o estatuto escolar e o grau de dependência dos alunos face aos desenhos por eles produzidos ( $R_s = -0.368$ ;  $p < 0.05$ ), o que significa que quanto melhores são os alunos, mais independentes são.

Relativamente ao teste de Mann-Whitney, foram encontradas algumas diferenças entre categorias de alunos para o título do desenho. Assim, existem discrepância entre os alunos  *muito bons* e  *bons* ( $z = -2.076$ ;  $p < 0.05$ ) e entre os alunos  *muito bons* e  *médios* ( $z = -2.248$ ;  $p < 0.05$ ). Podemos concluir, pois, que os alunos  *muito bons* conseguem encontrar títulos bastante diferentes daquele apresentados pela maioria dos seus colegas.

## 2.8. Comparação entre géneros

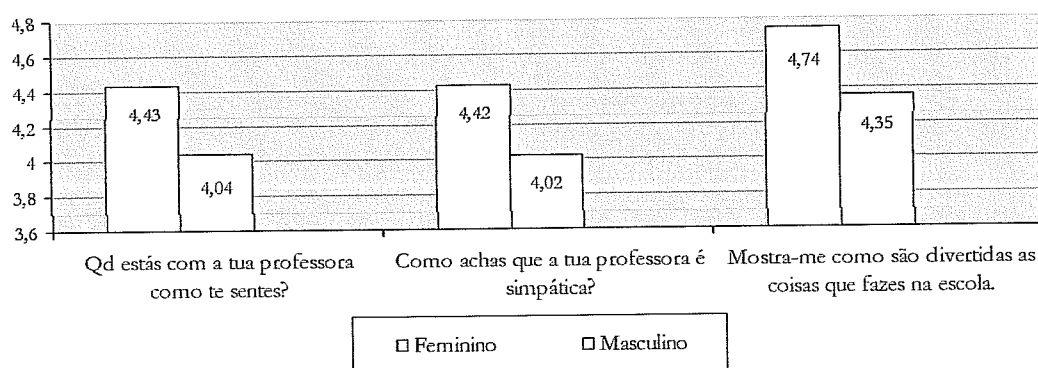
Os alunos do sexo masculino perfazem um total de 49 elementos (49%) enquanto que os alunos do sexo feminino perfazem um total de 65 (57%). Para a verificação de diferenças significativas entre os dois sexos foi utilizado o teste de Mann-Whitney para um nível de significância de 95%.

Centrando-nos no conjunto de itens “atitudes perante a escola”, verificaram-se diferenças significativas nas respostas de rapazes e raparigas relativamente às seguintes questões:

- Quando estás com a tua professora como é que te sentes? ( $z = -2.031$ );
- Como é que achas que a tua professora é simpática? ( $z = -2.061$ );
- Mostra-me como achas que são divertidas as coisas que fazes na escola? ( $z = -2.203$ ).

O gráfico 7 permite-nos observar as respectivas médias.

**Gráfico 7: Médias de 3 questões da dimensão “atitudes perante a escola” em função do género dos alunos**



Podemos concluir, então, que os alunos do sexo feminino têm percepções mais favoráveis acerca destas questões do que os alunos do sexo masculino.

No respeitante aos índices de ansiedade e satisfação, apresentamos o seguinte quadro:

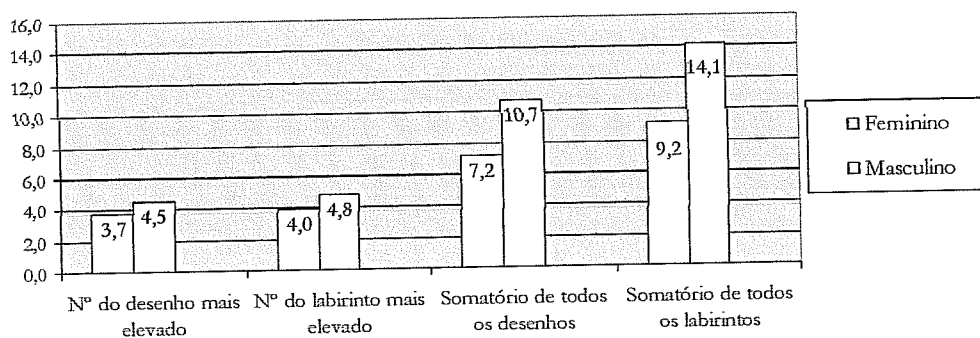
**Quadro 18: Médias relativas aos índices de ansiedade e satisfação**

	PROFESSORA		ESCOLA		ÍNDICE GERAL DE	
	Índice Ansiedade	Índice Satisfação	Índice Ansiedade	Índice Satisfação	Ansiedade	Satisfação
<b>Fem.</b>	2.09	4.45	2.86	4.00	2.67	4.42
<b>Mas.</b>	2.16	4.18	2.94	4.18	2.75	4.18
<b>Total</b>	<b>2.12</b>	<b>4.33</b>	<b>2.89</b>	<b>4.30</b>	<b>2.7</b>	<b>4.32</b>

De uma forma geral, as raparigas são mais ansiosas do que os rapazes (têm médias mais baixas) no que respeita à professora e à escola. No entanto, apresentam índices de satisfação superiores face à professora e de uma forma geral. Estas diferenças foram comprovadas pelo teste de Mann-Whitney que verificou diferenças significativas no índice de satisfação relativo à professora ( $z=-2.293$ ;  $p<0.05$ ) e no índice geral de satisfação ( $z=-2.096$ ;  $p<0.05$ ).

Passando para a dimensão “expectativas para o sucesso”, foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas relativamente à escolha dos cartões com maior grau de dificuldade, tanto na tarefa dos desenhos ( $z=-2.791$ ;  $p<0.05$ ), como na tarefa dos labirintos ( $z=-3.093$ ;  $p<0.05$ ), tal como podemos verificar no gráfico seguinte.

**Gráfico 8: Médias dos desenhos e dos labirintos com grau de dificuldade mais elevado**



Outros resultados obtidos dizem respeito ao somatório de todos os cartões escolhidos. O teste de Mann-Whitney encontrou diferenças para o somatório dos desenhos ( $z=-3.052$ ;  $p<0.05$ ) e para o somatório dos labirintos ( $z=-3.715$ ;  $p<0.05$ ).

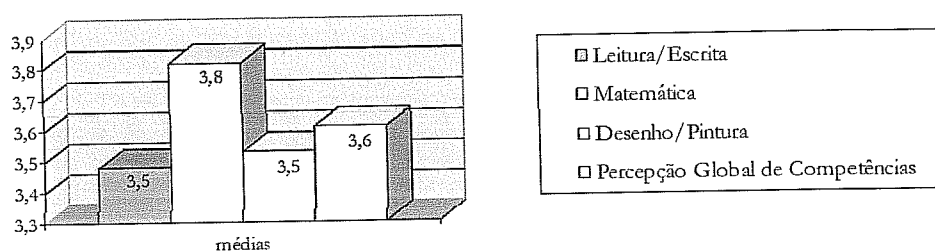
### 3. Análise intra-grupos: caracterização das respostas dos professores

Neste sub-capítulo, é nosso objectivo proceder a uma caracterização da motivação dos alunos percebida pelos respectivos professores.

#### 3.1. Competência percebida

Começamos, então, por apresentar as médias encontradas para a dimensão da “competência percebida”.

Gráfico 9: Médias da dimensão “competência percebida”



Tendo presente que o valor máximo que se poderia obter em cada um dos itens era 5 e o mínimo 1, podemos verificar que, no geral, a média relativa à percepção de competências obtida pelos professores é superior ao valor médio (3.61). Os professores percebem, portanto, as competências dos seus alunos de uma forma favorável. Efectivamente, a matemática foi a área que apresentou uma média mais elevada (3.82), enquanto que a média mais baixa foi obtida na área da leitura/escrita (3.48).

A partir do teste de Wilcoxon comprovámos que a matemática é significativamente diferente, quer da leitura/escrita ( $z=-4.990$ ;  $p<0.05$ ), quer do desenho/pintura ( $z=-3.543$ ;  $p<0.05$ ).

#### 3.1.1. Competência percebida e estatuto escolar

Passemos agora a observar os valores das médias das respostas dos professores em função do estatuto escolar atribuído às crianças.

Quadro 19: Médias da dimensão "competência percebida", consoante o estatuto escolar dos alunos

	LEITURA/ESCRITA	MATEMÁTICA	DESENHO/PINTURA	PERCEPÇÃO GLOBAL DE COMPETÊNCIAS
Fracos	1.83	2.67	2.42	2.31
Médios	2.91	3.30	3.23	3.14
Bons	3.89	4.17	3.69	3.92
M. Bons	4.86	4.95	4.45	4.76

A partir deste quadro, podemos constatar que, no geral, os professores têm uma percepção das competências dos seus alunos bastante coerente com aquilo que consideram ser o seu estatuto escolar, ou seja, em todas as áreas, à medida que o estatuto escolar é mais elevado, aumentam os valores correspondentes à percepção das suas competências. De facto, existe uma correlação positiva entre o estatuto escolar e a percepção global de competências ( $R_s=0.910$ ;  $p<0.05$ ).

Recorrendo ao teste de Mann-Whitney para um nível de significância de 95%, verificaram-se diferenças significativas entre as todas as categorias de alunos, em todas as áreas curriculares.

### 3.2. Atitudes perante a escola

Passemos agora à análise dos dados relativos às 6 questões que constituem a dimensão "atitudes perante a escola". O quadro seguinte permite-nos verificar as médias das respostas dos professores a essas questões.

Quadro 20: Médias da dimensão "atitudes perante a escola"

	1. Quando o aluno está na escola como é que ele se sente	2. Quando o aluno está com a professora como é que ele se sente	3. Como é que achas que o aluno se sente quando pensa que tem de ir para a escola	4. Como é que acha que o aluno gosta da professora	5. Como é que acha que o aluno sente o grau de simpatia da professora	6. Como é que acha que o aluno aprecia as coisas que faz na escola
Total	3.76	3.81	3.73	3.67	3.59	3.67

Como podemos constatar, os valores situam-se todos acima da média, o que é um indicador da existência de percepções favoráveis por parte dos docentes relativamente a estas questões. O valor mais elevado (3.81) foi obtido na questão "Quando o aluno está com a professora como é que ele se sente?", sendo o valor mais baixo (3.67) obtido nas questões "Como é que acha que o aluno gosta da professora?" e "Como é que acha que o aluno aprecia as coisas que faz na escola?".

O teste de Wilcoxon corroborou as seguintes diferenças ( $p < 0.05$ ): a média da questão 1 é significativamente superior às questões 4, 5 e 6; a média da questão 2 é significativamente superior às questões 3, 4, 5 e 6; e a média da questão 5 é significativamente inferior às questões 3 e 4.

### 3.2.1. Atitudes perante a escola e estatuto escolar

O quadro seguinte permite-nos averiguar das diferenças entre médias, consoante o estatuto escolar atribuído aos alunos.

**Quadro 21: Médias da dimensão "atitudes perante a escola", consoante o estatuto escolar dos alunos**

	1. Quando o aluno está na escola como é que ele se sente	2. Quando o aluno está estás com a professora como é que ele se sente	3. Como é que acha que o aluno se sente quando tem de ir para a escola	4. Como é que acha que o aluno gosta da professora	5. Como é que acha que o aluno sente o grau de simpatia da professora	6. Como é que acha que o aluno aprecia as coisas que faz na escola
Fracos	3.25	3.50	3.25	3.50	3.50	2.92
Médios	3.41	3.48	3.39	3.41	3.36	3.32
Bons	3.97	3.94	3.94	3.83	3.64	3.92
M. Bons	4.41	4.41	4.32	4.00	4.00	4.36

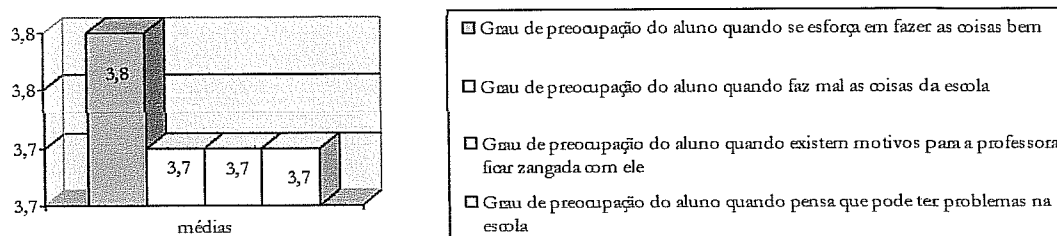
Começando por uma leitura mais geral, constatamos que parece haver um aumento das médias à medida que o estatuto dos alunos vai sendo mais elevado, ou seja, encontramos as médias mais baixas sempre nos alunos *fracos* e as médias mais elevadas nos alunos *muito bons*. Esta evolução é visível em 3 questões, por sinal, as questões de carácter mais geral: “Quando o aluno está na escola como é que ele se sente?”; “Como é que achas que o aluno se sente quando pensa que tem de ir para a escola?” e “Como é que acha que o aluno aprecia as coisas que faz na escola?”. No entanto, apenas está comprovada a correlação positiva entre o estatuto escolar e a 1ª questão ( $R_s = 0.185$ ;  $p < 0.05$ ).

Uma vez que o teste de Mann-Whitney verificou a existência de diferenças significativas entre vários estatutos escolares, parece-nos mais fácil apontar as diferenças não significativas. Assim, não foram encontradas diferenças relevantes entre os alunos *bons* e *muito bons*, nas questões 4 e 5 ( $p > 0.05$ ).

### 3.3. Emoções

No que respeita a este conjunto de itens, foram realizadas um total de 4 perguntas. O gráfico 10 permite-nos verificar as médias das respostas dos professores.

Gráfico 10: Médias da dimensão “emoções”



Numa análise global deste gráfico observamos que as emoções dos alunos percebidas pelos professores são positivas (acima de 3.7). O teste de Wilcoxon demonstra que a 1ª questão é significativamente diferente de todas as outras para um nível de significância de 95% ( $z=-8.558$ ;  $z=-8.713$  e  $z=-8.392$ , respectivamente).

#### 3.3.1. Emoções e estatuto escolar

Vejamos agora o quadro seguinte que nos permite verificar algumas diferenças relacionadas com os diferentes estatutos escolares dos alunos.

Quadro 22: Médias da dimensão “Emoções”, consoante o estatuto escolar dos alunos

Quatro graus de preocupação do aluno quando...	1. Ele se esforça em fazer muito bem feitas as coisas da escola	2. Ele faz mal as coisas da escola	3. Existem motivos para a professora ficar zangada com ele	4. Este pensa que pode vir a ter problemas na escola
Fracos	2.83	2.58	2.83	2.83
Médios	3.48	3.45	3.50	3.43
Bons	4.00	3.94	3.81	3.94
M. Bons	4.55	4.45	4.23	4.45

Apesar de não existir uma correlação entre o estatuto escolar e estas 4 questões, verificamos que em todas as questões relacionadas com as emoções das crianças os professores são unânimes na forma como percebem tais sentimentos: as emoções estão directamente relacionadas com a avaliação que fazem das competências académicas dos seus alunos. As médias mais baixas correspondem sempre aos alunos considerados

mais *fracos* (valores entre 2.58 e 2.83), seguidos dos alunos *médios* (valores entre 3.43 e 3.50), *bons* (valores entre 3.81 e 4.00), e por último dos *muito bons* (valores entre 4.23 e 4.55).

O teste de Mann-Whitney encontrou bastantes diferenças significativas entre os vários estatutos escolares. Mais uma vez, optámos por sublinhar o inverso. Desta forma, a única diferença estatisticamente não significativa é aquela entre os aluno *médios* e *bons* na questão 3 ( $p > 0.05$ ).

#### 3.4. Índices de ansiedade e de satisfação

Tal como já foi explicado foram encontrados vários índices de ansiedade e satisfação cujos valores variam entre 1 e 5 sendo que 1 corresponde ao estado muito ansioso e 5 ao estado nada ansioso. O quadro seguinte permite-nos analisar as médias relativas a esses índices.

Quadro 23: Médias da totalidade dos alunos relativamente aos índices de ansiedade e satisfação

	ÍNDICE DE SATISFAÇÃO	ÍNDICE DE ANSIEDADE
Professora	3.69	3.67
Escola	3.72	3.74
Geral	3.70	3.72

O teste de Wilcoxon confirmou que os valores do índice de ansiedade face à escola são significativamente superiores (menor ansiedade) aos da ansiedade face à professora ( $z = -7.089$ ).

Por sua vez, o Coeficiente de Correlação de Spearman encontrou uma correlação positiva entre as seguintes variáveis:

- índice de ansiedade e índice de satisfação face à professora ( $R_s = 0.644$ ;  $p < 0.05$ );
- índice de ansiedade e índice de satisfação face à escola ( $R_s = 0.692$ ;  $p < 0.05$ );
- índice geral de ansiedade e índice geral de satisfação ( $R_s = 0.692$ ;  $p < 0.05$ ).

Como no caso dos índices de ansiedade, quanto maiores as médias, menos ansiosos são as crianças, concluímos que à medida que o índice de satisfação aumenta, diminui a ansiedade. Por outro lado, todos os 6 índices foram correlacionados positivamente com a variável “percepção global de competências”.

### 3.4.1. Índices de ansiedade e de satisfação e estatuto escolar

Vejam agora, mais pormenorizadamente, os valores correspondentes a cada índice conforme o estatuto escolar dos alunos.

Quadro 24: Médias referentes aos índices de ansiedade e satisfação dos alunos

		Estatuto Escolar			
		Fracos	Médios	Bons	M. Bons
Satisfação	Professora	3.50	3.42	3.81	4.14
	Escola	3.14	3.37	3.94	4.36
	Geral	3.32	3.39	3.88	4.25
Ansiedade	Professora	2.83	3.50	3.81	4.28
	Escola	2.75	3.46	3.96	4.49
	Geral	2.77	3.47	3.92	4.42

Pode-se observar, mais uma vez, o aumento gradual das médias relacionadas com os índices de ansiedade, fenómeno que significa que os professores percebem uma diminuição da ansiedade à medida que o estatuto escolar aumenta. No que respeita aos índices de satisfação o fenómeno é bastante semelhante. Estas diferenças são confirmadas estatisticamente através do Coeficiente de Correlação de Spearman, uma vez que a variável “estatuto escolar” se correlaciona positivamente com todos os índices de ansiedade e satisfação ( $p > 0.05$ ). Por outras palavras, à medida que o estatuto escolar é mais elevado, o grau de satisfação percebido pelos professores aumenta e o grau de ansiedade diminui.

Atendendo agora os índices de satisfação, concluímos a existência de diferenças significativas entre alunos *fracos* e *muito bons* para as 3 variáveis ( $p < 0.05$ ). Se olharmos para o índice de satisfação geral e o índice de satisfação face à escola, verificamos que estas diferenças se alargam também aos alunos *fracos* e *bons*. Por sua vez, os alunos *muito bons* apresentam diferenças significativas quando comparados com todas as outras categorias relativas ao estatuto escolar.

Passando para os índices de ansiedade, os alunos *fracos* apresentam médias significativamente inferiores (mais ansiosos) a todas as outras categorias de alunos. Por outro lado, comprova-se a existência de diferenças significativas entre todos os estatutos escolares em todos os índices de ansiedade, excepto entre alunos *bons* e *médios* no índice de ansiedade face à professora.

### 3.5. Expectativas para o sucesso

É objectivo deste conjunto de itens verificar em que medida é que as crianças esperam obter sucesso numa determinada tarefa antes de a concretizarem. Assim, perante a apresentação de vários cartões com graus de dificuldade diferentes (6 desenhos para copiar e 6 labirintos para concretizar), foi pedido aos professores que assinalassem quais os cartões que achavam que os seus alunos conseguiam realizar com sucesso.

O quadro seguinte apresenta os dados relativos à média do somatório de todos os desenhos e labirintos escolhidos pelos professores.

**Quadro 25: Médias relativas à dimensão “expectativas para o sucesso”**

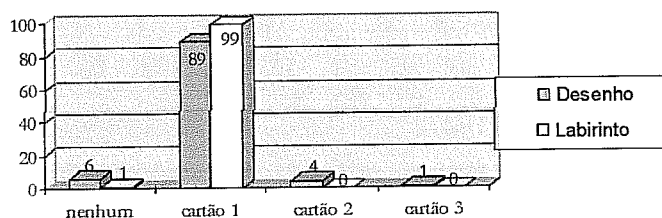
	DESENHOS	LABIRINTOS
Somatório dos cartões escolhidos (0-21)	11.22	14.09
Nº do cartão mais elevado (0-6)	4.19	4.66

Relativamente ao somatório dos cartões, e sabendo que os valores variam entre 0 e 21, verificamos que a média para a tarefa dos desenhos (11.22) é inferior a média obtida na tarefa dos labirintos (14.09). Esta discrepância é confirmada pelo teste de Wilcoxon ( $z=-3.871$ ;  $p<0.05$ ).

No que respeita aos cartões escolhidos pelos professores com maior grau de dificuldade, e lembrando que o número dos cartões varia entre 0 e 6, verificamos que a média relativa ao desenho mais elevado é de 4.19, enquanto que a média relativa aos labirintos é ligeiramente mais alta (4.66). Esta diferença é confirmada estatisticamente pelo teste de Wilcoxon ( $z=-3.771$ ;  $p<0.05$ ).

De seguida apresentamos um gráfico com as percentagens relativas ao número de professores que optaram por diferentes cartões na 1ª escolha.

**Gráfico 11: Percentagem face à primeira escolha dos cartões (desenhos e labirintos)**



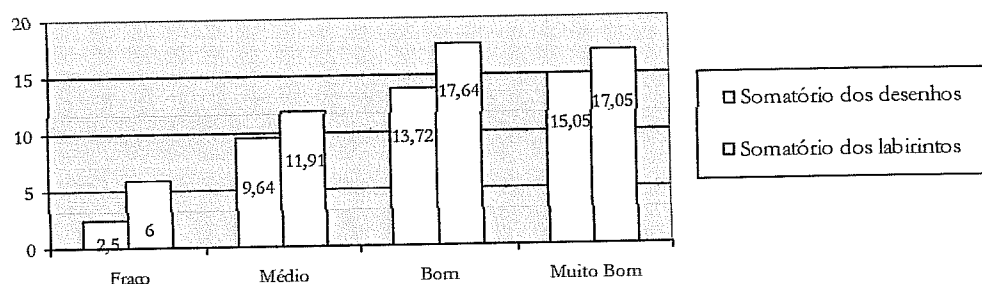
A partir do gráfico 11 percebemos que o cartão eleito pelos professores na primeira escolha foi o 1º cartão, quer nos desenhos (89%), quer nos labirintos (99%). É curioso notar que os docentes não seleccionaram mais nenhum labirinto. No respeitante aos desenhos, houve quem seleccionasse o cartão 2 (4%) e o cartão 3 (1%). O teste de Wilcoxon confirmou que a média dos cartões escolhidos na 1ª opção dos desenhos é significativamente superior à dos labirintos ( $z=-2.121$ ;  $p<0.05$ ).

Analisemos agora os dados em função do estatuto escolar atribuídos às crianças.

### 3.5.1. Expectativas para o sucesso e estatuto escolar

O gráfico seguinte permite-nos verificar as médias da soma de todos os cartões (desenhos e labirintos) com grau de dificuldade mais elevado escolhidos pelos professores.

Gráfico 12: Médias da soma dos desenhos e labirintos escolhidos pelos professores consoante o estatuto escolar dos alunos



Tendo presente que os valores variam entre 0 e 21, verificam-se diferenças entre os dois tipos de tarefa. Relativamente aos desenhos, existe um aumento progressivo das médias à medida que aumenta o estatuto escolar dos alunos, aumento este confirmado pelo Coeficiente de Correlação de Spearman, tanto para os desenhos ( $R_s=0.570$ ;  $p<0.50$ ), como para os labirintos ( $R_s=0.547$ ;  $p<0.50$ ). Assim sendo, o valor mais baixo verifica-se nos alunos *fracos* (2.5) e o mais alto nas crianças *muito boas* (15.05). Em relação aos labirintos, a média mais alta corresponde aos alunos *bons* (17.64), seguida da média dos alunos *muito bons* (17.05). O valor mais baixo foi obtido pelos alunos *fracos* (6).

De acordo com o teste de Mann-Whitney, os alunos *fracos* apresentam diferenças significativas quando comparados com todas as outras categorias de alunos. Por sua vez, os alunos *muito bons* apenas não apresentam diferenças significativas quando comparados com os alunos *bons*. Se analisarmos esta questão globalmente, concluímos que os professores esperam mais sucessos por parte dos alunos que consideram *bons* e *muito bons*, sendo as expectativas para o sucesso bastante mais baixas no que respeita aos alunos *fracos*.

O quadro seguinte permite-nos uma análise mais pormenorizada da escolha dos cartões com maior grau de dificuldade.

Quadro 26 : Médias relativas à escolha dos cartões com o grau de dificuldade mais elevado, consoante o estatuto escolar dos alunos

	N.º DO DESENHO MAIS ELEVADO	N.º DO LABIRINTO MAIS ELEVADO
<b>Fracos</b>	1.58	2.83
<b>Médios</b>	4.00	4.27
<b>Bons</b>	4.75	5.33
<b>M. Bons</b>	5.09	5.32

Mais uma vez, o estatuto escolar das crianças encontra-se positivamente correlacionado com as duas variáveis em questão. O desenho escolhido com maior grau de dificuldade obteve uma correlação de 0.522, enquanto que o labirinto com maior grau de dificuldade obteve um valor de 0.543. Os alunos *muito bons* são, de facto, os que apresentam médias superiores, quer nos desenhos (5.09), quer nos labirintos (5.32). No extremo oposto encontramos os alunos *fracos* com valores bastante inferiores nos desenhos (1.58) e nos labirintos (3.83),

Conclui-se que, também nesta tarefa, os professores respondem às questões consoante a avaliação que fazem dos seus alunos em termos das suas competências académicas.

### 3.6. Preferência pelo desafio

Por forma a avaliar o conjunto de itens relacionados com a “preferência pelo desafio”, foi pedido aos professores que opinassem acerca de qual seria a escolha dos alunos caso tivessem de optar por 3 situações distintas: um jogo com números que tinham a certeza de serem capazes de realizar; um jogo que fizesse pensar um bocadinho ou um jogo que fizesse pensar muito.

Através das percentagens apresentadas no quadro seguinte, podemos observar as respostas dos professores a esta questão. Note-se que o valor 1 corresponde à opção da tarefa mais fácil; o valor 2 à tarefa de dificuldade intermédia; e o valor 3 à tarefa de dificuldade superior.

**Quadro 27: Respostas dos professores à questão da "preferência pelo desafio"**

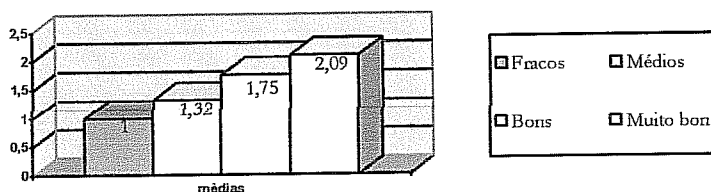
DADAS ESTAS 3 OPÇÕES, QUAL SERIA A ESCOLHA DO ALUNO? UM JOGO QUE ELE ...	PERCENTAGEM DE ALUNOS
Tem a certeza que consegue fazer	51
Tenha de pensar um bocadinho	39
Tenha de pensar muito	10
<b>Total</b>	<b>100</b>

No geral, a média correspondente a esta questão é de 1.57, ou seja, os professores consideram que a maioria dos alunos optaria pela possibilidade de realizar um jogo fácil (51%). Em segundo lugar ficam as tarefas de dificuldade intermédia (39%) e, por último, as tarefas difíceis (10%). Mas vejamos as diferenças destes valores em função do estatuto escolar dos alunos.

### 3.6.1. Preferência pelo desafio e estatuto escolar

Neste sub-capítulo podemos analisar, em concreto, as diferenças entre diferentes estatutos escolares no que respeita à preferência pelo desafio. Começemos pelas médias gerais.

**Gráfico 13: Médias da "preferência pelo desafio", consoante o estatuto escolar dos alunos**



A análise visual do gráfico 13 não deixa margem para dúvidas: à medida que o estatuto escolar vai sendo mais elevado a percepção dos professores relativamente à preferência pelo desafio vai aumentando. De facto, a média mais baixa foi obtida pelos alunos *fracos* (1.00) e a média mais alta pelos alunos *muito bons* (2.09). A preferência pelo desafio correlaciona-se, assim, de forma positiva com o estatuto escolar ( $R_s=0.528$ ;  $p<0.50$ ).

Gostaríamos, ainda, de apresentar outros dados que nos parecem relevantes. O Coeficiente de Correlação de Spearman encontrou correlações positivas entre a preferência pelo desafio e todos os índices de ansiedade e satisfação: quando aumenta a preferência pelo desafio aumenta o índice de satisfação e quando aumenta a preferência pelo desafio

diminui o índice de ansiedade. Esta variável correlaciona-se ainda com a percepção global de competências ( $R_s=0.541$ ;  $p<0.50$ ).

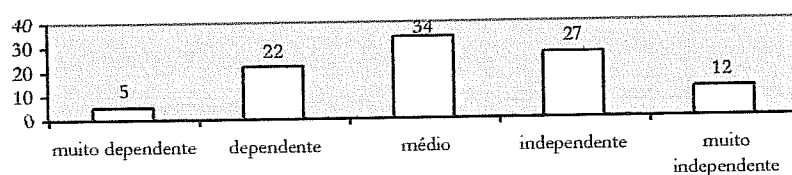
### 3.7. Dependência

Para avaliar o grau de dependência das crianças, foi pedido aos professores que respondessem à seguinte questão:

- “Como é que acha que é o grau de independência do aluno relativamente à execução das tarefas/actividades?”

O gráfico seguinte permite verificar a percentagem de alunos que, no geral, os professores consideram como dependentes ou independentes.

**Gráfico 14: Percentagem de alunos segundo o grau de independência atribuído pelos professores**



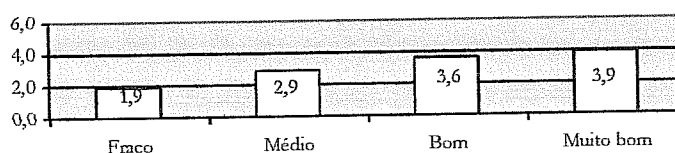
Após uma leitura geral do gráfico, constatamos que os professores situam a maioria dos seus alunos numa posição intermédia (34%). No entanto, consideram que existem mais alunos independentes e muito independentes (39%), do que dependentes e muito dependentes (27%).

De acordo com o Coeficiente de Correlação, o grau de independência está positivamente correlacionado com a percepção de competências ( $R_s=0.598$ ;  $p<0.50$ ).

#### 3.7.1. Dependência e estatuto escolar

Olhemos agora para o gráfico 15. Podemos constatar o grau de independência atribuído pelos professores, consoante o estatuto escolar dos alunos.

**Gráfico 15: Médias relativas ao grau de independência dos alunos**



Mais uma vez, ficou comprovada uma correlação positiva entre o estatuto escolar e o grau de independência das crianças ( $R_s=0.574$ ;  $p<0.50$ ). Os alunos mais *fracos* detêm a média mais baixa (1.9), logo são considerados como mais dependentes, enquanto que os alunos  *muito bons* detêm a média mais alta (3.9).

O teste de Mann-Whitney constatou, ainda, que existem diferenças significativas entre todas as categorias de alunos ( $p<0.05$ ).

### 3.8. Comparação entre géneros

Os alunos do sexo masculino perfazem um total de 49 elementos (49%), enquanto que os alunos do sexo feminino perfazem um total de 65 (57%). Para a verificação de diferenças significativas entre os dois sexos foi utilizado o teste de Mann-Whitney.

De um modo geral, os professores não fazem muita distinção entre as competências de raparigas e rapazes. Prova é que apenas foram encontradas diferenças entre géneros no que respeita a duas variáveis:

- desenho/pintura ( $z=-3.080$ ;  $p<0.05$ ), em que as raparigas obtiveram médias superiores;
- 1ª escolha do desenho ( $z=-2.527$ ;  $p<0.05$ ), em que os rapazes obtiveram médias superiores.

O quadro 26 permite-nos olhar mais atentamente para as diferenças.

Quadro 28: Médias da dimensão "competência percebida", em função do género dos alunos

	LEITURA/ESCRITA	MATEMÁTICA	DESENHO/PINTURA	PERCEÇÃO GLOBAL COMPETÊNCIAS
Fem.	3.37	3.78	3.77	3.64
Masc.	3.63	3.88	3.20	3.57
Total	3.48	3.82	3.53	3.61

Relativamente às respostas dadas pelos professores resta dizer que, apesar de não existirem diferenças significativas, são os rapazes que apresentam médias superiores tanto na leitura/escrita (3.63), como na matemática (3.88).

#### 4. Análise inter-grupos: comparação das respostas de alunos e professores

Feita a análise individual das respostas de alunos e professores, prosseguiremos com uma análise inter-grupos, onde poderemos comparar as respostas das duas populações.

Começemos pelos primeiros conjuntos de itens dos questionários.

##### 4.1. Competência percebida e índices de ansiedade e satisfação

O quadro que apresentamos a seguir resume as médias globais das repostas de alunos e professores face aos itens da “competência percebida”. Para além disso, apresenta os valores dos índices de satisfação e ansiedade (gerais, face à professora e face à escola).

Quadro 29: Médias relativas à dimensão “competência percebida” e índices de ansiedade e satisfação

		ALUNOS	PROFESSORES
Competência Percebida	Percepção Global	4.38	3.61
	Leitura/escrita	4.40	3.48
	Matemática	4.40	3.82
	Desenho/pintura	4.33	3.53
Índice Satisfação	Geral	4.32	3.70
	Escola	4.30	3.72
	Professora	4.33	3.69
Índice Ansiedade	Geral	2.70	3.72
	Escola	2.89	3.74
	Professora	2.12	3.67

Começando pela dimensão “competência percebida” constatamos que, no geral, os alunos percebem as suas competências de forma muito mais positiva do que os seus professores, nas 3 áreas curriculares. Estas diferenças foram testadas a nível estatístico pelo teste de Mann-Whitney para um nível de confiança de 95%. Verificou-se a existência de diferenças significativas entre as respostas que os alunos dão acerca de si próprios e as respostas que os professores dão acerca daqueles. De facto, o nível de significância bilateral observado permite rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que a percepção de competências é superior nos alunos que na leitura/escrita ( $z=-6.924$ ), quer na matemática ( $z=-5.272$ ), quer no desenho/pintura ( $z=-6.269$ ).

No que respeita aos índices de satisfação, e continuando com o mesmo teste estatístico, são também os alunos que se percebem como mais satisfeitos, quer de uma

forma geral ( $z=-7.077$ ), quer face à escola ( $z=-5.842$ ), quer face à professora ( $z=-7.632$ ). A existência de diferenças significativas também se verifica no caso do índice geral de ansiedade ( $z=-9.073$ ), do índice de ansiedade face à escola ( $z=-7.457$ ) e do índice de ansiedade face à professora ( $z=-10.007$ ). Podemos, então, concluir que os professores percebem os seus alunos como menos ansiosos do que aquilo que estes afirmam. Olhemos, agora, para os valores destas três dimensões em função do estatuto escolar dos alunos.

#### 4.1.1. Competência percebida, índices de ansiedade e satisfação e estatuto escolar

O quadro seguinte faz a apresentação das médias dos itens constituintes da dimensão “competência percebida”.

Quadro 30: Médias relativas à dimensão “competência percebida”

	LEITURA ESCRITA		MATEMÁTICA		DESENHO PINTURA		PERCEPÇÃO GLOBAL COMPETÊNCIAS	
	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.
Fracos	4.33	1.83	3.83	2.67	4.00	2.42	4.06	2.31
Médios	4.32	2.91	4.39	3.30	4.20	3.23	4.30	3.14
Bons	4.53	3.89	4.53	4.17	4.56	3.69	4.54	3.92
M. Bons	4.41	4.86	4.55	4.95	4.41	4.45	4.46	4.76

Se olharmos para os resultados em função do estatuto escolar de cada aluno, observamos que quando se trata dos alunos *muito bons*, os professores percebem as crianças de forma mais favorável.

O teste de Mann-Whitney confirma as diferenças entre médias de professores e alunos em todas as áreas, entre todas as categorias de alunos, excepto, relativamente aos alunos *muito bons* nas áreas de leitura/escrita e desenho/pintura ( $p>0.05$ ). São, portanto, estas as únicas situações em que a opinião de docentes e crianças é mais coincidente.

Vejam agora as médias dos índices de satisfação.

Quadro 31 : Média das respostas dos alunos relativos aos índices de satisfação

	ÍNDICE SATISFAÇÃO FACE À PROFESSORA		ÍNDICE SATISFAÇÃO FACE À ESCOLA		ÍNDICE GERAL SATISFAÇÃO	
	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.
Fracos	4.19	3.50	3.86	3.14	4.03	3.32
Médios	4.27	3.42	4.22	3.71	4.24	3.39
Bons	4.44	3.81	4.53	3.94	4.48	3.88
M. Bons	4.36	4.14	4.38	4.36	4.37	4.25

Analisando o quadro de um modo global, constata-se, claramente, que os alunos percebem o seu grau de satisfação de forma mais elevada do que os seus professores. Outra característica desta avaliação da docência é que, mais uma vez, faz aumentar o grau de satisfação de acordo com o estatuto escolar que lhe atribui.

Começamos pelo índice de satisfação face à professora. De facto, o teste de Mann-Whitney atestou diferenças significativas entre professores e alunos para os quatro estatutos escolares, excepto para a categoria dos alunos *muito bons* ( $p > 0.05$ ).

Relativamente ao índice de satisfação face à escola, existem diferenças significativas entre alunos e docentes nas categorias dos alunos *médios* e *bons* ( $p < 0.05$ ).

No que respeita ao índice geral de satisfação, o teste estatístico de Mann-Whitney comprovou a existência de diferenças significativas entre alunos e professores nas categorias dos alunos *médios* e *bons* ( $p < 0.05$ ).

Em suma, também no que respeita à apreensão do grau de satisfação, as percepções das duas populações são mais coincidentes quando os alunos detêm um estatuto académico mais elevado (mais de acordo com o “aluno ideal”).

O quadro que se segue permite-nos comparar as médias das respostas dadas pelos alunos e pelos professores no que respeita aos índices de ansiedade.

Quadro 32: Média dos índices de ansiedade

	ÍNDICE ANSIEDADE FACE À PROFESSORA		ÍNDICE ANSIEDADE FACE À ESCOLA		ÍNDICE GERAL ANSIEDADE	
	ALUNOS	PROF.	ALUNOS	PROF.	ALUNOS	PROF.
FRACOS	2.25	2.83	2.78	2.75	2.65	2.77
MÉDIOS	2.02	3.50	2.92	3.46	2.69	3.47
BONS	2.08	3.81	2.77	3.96	2.60	3.92
M. BONS	2.32	4.23	3.12	4.49	2.91	4.42

Após uma leitura global do quadro, verifica-se que os professores percebem os seus alunos como menos ansiosos ou preocupados face a uma situação menos agradável. Em termos estatísticos, são confirmadas diferenças significativas entre alunos e professores em todos os índices e relativamente aos vários estatutos escolares, excepto em relação aos alunos *fracos*. Isto significa que, em termos dos sentimentos mais negativos de uma forma geral, face à professora e face à escola, os professores e os alunos *fracos* têm percepções mais coincidentes.

Em suma, na perspectiva dos professores, quanto melhores são os alunos, menor é o grau de ansiedade geral percebido (4.42). Na perspectiva dos alunos, as diferenças relativamente ao seu estatuto escolar não são tão evidentes, embora sejam, também, os melhores alunos (2.91) aqueles que se consideram como menos ansiosos.

#### 4.2. Expectativas para o sucesso

O quadro 33 é revelador das médias das repostas de alunos e professores relativamente à tarefa dos desenhos e labirintos, nomeadamente às médias da 1ª escolha e ao somatório de todos os cartões.

Quadro 33: Médias relativas à dimensão "expectativas para o sucesso"

	ALUNOS	PROFESSORES	
Desenhos	Média da 1ª Escolha (0-6)	1.64	1.06
	Nº do cartão mais elevado (0-6)	4.04	4.19
	Somatório dos cartões escolhidos (0-21)	8.68	11.22
Labirintos	Média da 1ª Escolha (0-6)	1.32	1.00
	Nº do cartão mais elevado (0-6)	4.31	4.66
	Somatório dos cartões escolhidos (0-21)	11.28	14.09

De acordo com o teste de Mann-Whitney, podemos concluir que os alunos têm maiores expectativas para o sucesso do que na opinião dos seus professores, no que respeita à primeira escolha dos desenhos ( $z=-4.581$ ;  $p<0.05$ ) e dos labirintos ( $z=-4.137$ ;  $p<0.05$ ). No entanto, relativamente ao somatório dos cartões escolhidos, as médias mais

elevadas correspondem às respostas dos professores, sendo  $z=-3.482$  para  $p<0.05$  na tarefa dos desenhos e  $z=-3.374$  para  $p<0.05$  na tarefa dos labirintos. Concluimos, afinal, que são os professores que percebem maiores expectativas para o sucesso por parte dos alunos.

No que concerne aos cartões escolhidos com maior grau de dificuldade, não existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos e professores para ambas as tarefas.

#### 4.2.1. Expectativa para o sucesso e estatuto escolar

O quadro seguinte permite observar os valores anteriores distribuídos pelos quatro estatutos escolares.

Quadro 34: Médias da dimensão "expectativas para o sucesso", em função do estatuto escolar dos alunos

		FRACOS	MÉDIOS	BONS	M. BONS	
Desenhos	1ª Escolha	Alunos	1.75	1.81	1.69	1.14
		Profs.	0.92	1.00	1.00	1.00
	Cartão mais elevado	Alunos	3.42	4.07	3.83	4.64
		Profs.	1.58	4.0	4.75	5.09
	Somatório cartões	Alunos	6.5	8.5	7.4	12.4
		Profs.	2.5	9.64	13.72	15.05
Labirintos	1ª Escolha	Alunos	1.45	1.27	1.44	1.14
		Profs.	0.92	1.00	1.00	1.00
	Cartão mais elevado	Alunos	3.42	4.41	4.06	5.00
		Profs.	2.83	4.27	5.33	5.32
	Somatório cartões	Alunos	7.4	11.8	9.8	14.7
		Profs.	6.0	11.91	17.64	17.05

Começamos pela 1ª escolha dos cartões. O teste estatístico de Mann-Whitney encontrou diferenças significativas para um nível de significância de 95%, apenas nas categorias de alunos *médios* e *bons*, tanto nos desenhos ( $z=-3.918$  e  $z=-3.372$ , respectivamente), como nos labirintos ( $z=-2.740$  e  $z=-2.538$ , respectivamente). De facto, os professores apresentam médias inferiores às dos alunos.

✓ No que respeita aos cartões mais elevados, foram averiguadas diferenças significativas apenas na categoria dos alunos *bons* nos desenhos ( $z=-2.157$ ) e nos labirintos ( $z=-3.730$ ).

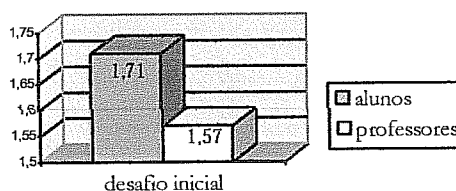
Por último, e em relação ao somatório dos cartões, alunos e professores demonstraram diferenças significativas, também, unicamente na categoria dos alunos *bons*, quer nos desenhos ( $z=-4.508$ ), quer nos labirintos ( $z=-4.650$ ).

Por tudo isto, podemos concluir que, de uma forma geral, as percepções de alunos e professores são relativamente coincidentes no que toca à avaliação das expectativas para o sucesso, excepto em relação aos alunos *bons*, uma vez que estes mantêm expectativas bastante abaixo daquelas percebidas pelos seus professores.

#### 4.3. Preferência pelo desafio

O gráfico seguinte permite comparar as respostas de alunos e professores no que respeita item da “preferência pelo desafio”.

Gráfico 16: Médias do desafio inicial (“preferência pelo desafio”)



Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, podemos constatar que, na óptica dos professores, os alunos optariam por tarefas mais fáceis (1.57), comparativamente com a percepção que estes têm acerca de si próprios (1.71).

##### 4.3.1. Preferência pelo desafio e estatuto escolar

O quadro que se segue mostra-nos as percentagens relativas ao item da “preferência pelo desafio”, em função do estatuto escolar dos alunos.

Quadro 35: Percentagem relativa ao desafio inicial, consoante o estatuto escolar dos alunos

	PREFERÊNCIA POR UM JOGO COM NÚMEROS QUE O ALUNO TENHA ...					
	a certeza que consegue fazer		de pensar um bocadinho		de pensar muito	
	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.	Alunos	Prof.
Fracos	4 %	11 %	5 %	-	1 %	-
Médios	19 %	28 %	11 %	11 %	9 %	1 %
Bons	15 %	11 %	14 %	19 %	2,5 %	3 %
M. Bons	6 %	1 %	11 %	9 %	2,5 %	6 %
<b>Total</b>	<b>44 %</b>	<b>51%</b>	<b>41 %</b>	<b>39 %</b>	<b>15 %</b>	<b>10 %</b>

Após uma leitura global comprova-se, mais uma vez, que os professores acham que a maioria dos alunos prefere não arriscar numa tarefa difícil ou de dificuldade intermédia (51%).

Em termos estatísticos, o teste de Mann-Whitney comprovou a existência de diferenças significativas entre alunos e professores no que respeita aos alunos *fracos* ( $z=-3.055$ ;  $p<0.05$ ) e aos alunos *médios* ( $z=-2.603$ ;  $p<0.05$ ). Verificamos que as percepções das duas populações são mais coerentes quando se trata dos *bons* e *muito bons* alunos.

#### 4.4. Dependência e estatuto escolar

É importante referir que a avaliação desta dimensão foi feita de forma diferente para os alunos e para os professores: os alunos realizaram um desenho que foi cotado de acordo com uma grelha própria; aos professores foi colocada uma questão acerca do grau de independência dos alunos. Ambos os resultados podem ser observados no quadro 34. No entanto, para podermos proceder à comparação estatística destas respostas optou-se por atribuir um valor de 1 a 5 aos resultados obtidos nos desenhos das crianças:

- aos desenhos com pontuações entre 4 e 6 valores, atribui-se o valor 1 (muito dependente);
- aos desenhos com pontuações entre 7 e 9 valores, atribui-se o valor 2 (dependente);
- aos desenhos com pontuações entre 10 e 12 valores, atribui-se o valor 3 (médios);
- aos desenhos com pontuações entre 13 e 14 valores, atribui-se o valor 4 (independente);
- aos desenhos com pontuações entre 15 e 16 valores, atribui-se o valor 5 (muito independente).

Assim, o quadro seguinte compara as médias obtidas pelos alunos na tarefa de realização de um desenho e as médias obtidas através das respostas dos professores. O teste de Mann-Whitney confirmou a existência de diferenças significativas entre as duas populações ( $z=-3.069$ ;  $p<0.05$ ), sendo as médias dos alunos superiores (3.21) à dos professores (2.81).

Quadro 36: Médias relativas ao grau de dependência dos alunos, consoante seu estatuto escolar

	GRAU INDEPENDÊNCIA RELATIVA AOS DESENHOS	GRAU DE INDEPENDÊNCIA AVALIADO PELOS PROFESSORES
<b>Fracos</b>	1.92	2.50
<b>Médios</b>	2.89	2.68
<b>Bons</b>	3.61	2.92
<b>M Bons</b>	3.91	3.05
<b>Total</b>	3.21	2.81

No que respeita às diferenças entre populações em cada categoria do estatuto escolar, o mesmo teste estatístico encontrou diferenças significativas nos *bons* ( $z=-3.095$ ;  $p<0.05$ ) e *muito bons* alunos ( $z=-2.370$ ;  $p<0.05$ ). Concluímos, portanto, que estes alunos apresentam valores superiores aos apresentados pelos seus professores, ou seja, consideram-se mais independentes.

## CAPÍTULO QUINTO

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Como ficou dito anteriormente, este trabalho assume-se como um contributo para o estudo teórico da motivação. A tónica coloca-se, não tanto no nível individual, mas sobretudo no ambiente de aprendizagem e nos factores interpessoais (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Midgley, 1993, citado por Stipek, 1998). Assumindo o pressuposto de que existem variáveis que influenciam a motivação intrínseca do ser humano para aprender – com consequências directas nas crenças acerca das suas competências, nos sentimentos de auto-eficácia, no valor das tarefas e nas expectativas acerca dos resultados escolares (Deci & Ryan, 1992; Eccles et al, 1998) –, pretende-se verificar a concordância entre as percepções de alunos e professores.

A primeira hipótese levantada por este trabalho sustenta uma percepção elevada na dimensão da “competência percebida”, independentemente do estatuto escolar das crianças. A análise dos dados valida esta hipótese, apesar da diferença significativa de valores dos alunos *fracos* relativamente aos alunos *bons* e  *muito bons*. A justificação dos resultados estriba-se na literatura mencionada no capítulo primeiro, que corrobora a tendência das crianças do pré-escolar e 1º ano sobreavaliarem as suas competências e as suas expectativas para o sucesso (Kagan, 1978, citado por Dweck & Elliot, 1983; Stipek, 1998).

Eccles, Wigfiel, Harold e Blumenfeld (1993) constataram também esta tendência, ao verificarem um optimismo exagerado, resistente e persistente perante dificuldades como desadaptação social, desconcentração ou insucessos. À natureza hiperbólica destas representações, Harter (1998) e Eccles et al (1998) acrescentam o seu antagonismo e incoerência frequentes, verificáveis no lugar de topo que se auto-atribuem nas diferentes actividades escolares (exemplo: leitura). Entre as razões que procuram justificar este fenómeno destacamos a tendência das crianças em avaliar as suas competências de acordo com os seus desejos e o facto do feedback dos educadores do pré-escolar ser, também ele, arbitrário e extremamente positivo (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003). Só com a continuação do percurso escolar é que se assistem a alterações significativas ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, o que faz com que a percepção acerca de si próprias seja menos idealizada, mais criteriosa e mais realista (Harter, 1998).

O âmbito da hipótese 2 abrange a dimensão “expectativas para o sucesso”. Esperava-se, neste particular, um indicador de percepção igualmente elevado, independentemente do estatuto escolar. Tendo presente que a média do somatório dos cartões das duas tarefas é de 21, verificou-se que as crianças da nossa amostra apresentaram expectativas para o sucesso ligeiramente abaixo da média (19.96), sendo que o resultado entre as tarefas revelou diferenças significativas. Sem avançarmos com explicações tácitas, constatamos que a natureza mais apelativa e lúdica das actividades influencia positivamente as expectativas para o sucesso. Este facto poderá justificar que a tarefa dos labirintos potencie mais as expectativas do que a dos desenhos.

Relativamente à variável “estatuto escolar”, o teste estatístico confirmou notórias discrepâncias, tanto no que respeita ao somatório dos cartões, como à escolha daqueles com maior grau de dificuldade. Assim, enquanto nos labirintos se confirmam diferenças entre os alunos  *muito bons*  e os *fracos*, nos desenhos essas disparidades apenas se corroboram quando se somam os cartões escolhidos.

Infirmado-se portanto a hipótese em função dos resultados obtidos, é porém curioso notar que a elevada expectativa para o sucesso dos alunos  *muito bons*  os faz optar, na primeira escolha, por cartões com um grau de dificuldade mais baixa. A justificação para este facto poderá residir no grau de maturidade cognitiva superior destas crianças, que as torna mais realistas (leia-se auto-conscientes). Uma hipótese que Stipek (1998) tinha já avançado, ao referir-se às capacidades cognitivas e metacognitivas adicionais das crianças mais velhas, que lhes proporcionam uma série de instrumentos (escolha, planeamento, execução, avaliação e revisão) que ajudam a construir um sentimento maior de auto-consciência. Outra hipótese a considerar, que carece de confirmação empírica, são as diferenças de percepção ao nível da frustração: nas suas opções, os alunos  *muito bons*  procuram a segurança e a defesa da sua auto-estima, ao contrário dos alunos mais *fracos*, para os quais a escolha é perfeitamente aleatória, uma vez que a frustração tem efeitos menos devastadores.

Através da terceira hipótese avalia-se a dimensão “preferência pelo desafio”, procurando aferir que as crianças manifestam preferência por tarefas de dificuldade intermédia, independentemente do seu estatuto escolar. Os resultados da nossa amostra revelam uma equiparação entre o nível de baixo grau de dificuldade (44%) e o grau de dificuldade intermédio (41%), sem diferenças significativas entre os diferentes estatutos

escolares. Sem serem inequívocos, estes dados corroboram o que nos é dito pela literatura, ou seja que as actividades mais motivadoras têm um grau de dificuldade intermédia capaz de promover desafio suficiente para a sua realização (Brophy, 1991). Acresce a tendência, assinalada por Dweck e Elliott (1983), para as crianças mais pequenas repetirem as tarefas onde obtiveram sucesso, o que não implica, obrigatoriamente, que haja um evitamento da situação de desafio.

Embora se confirme parcialmente a hipótese, é de registar que os valores sofrem nuances interessantes consoante os resultados práticos obtidos. Assim, constata-se que após uma situação de sucesso, a maioria das crianças apresenta uma elevada preferência pelo desafio, ou seja, prefere tarefas mais difíceis (85%). Contudo, após o insucesso, esse número cai para 39% e a percentagem de crianças que opta por uma tarefa mais fácil do que aquela onde errou, aumenta de 9% para 53%.

Recorde-se que o nosso estudo demonstrou que apesar das elevadas percepções de competências, as crianças não manifestam expectativas para o sucesso muito elevadas. Estes dados parecem contradizer a literatura, para a qual as crianças mantêm uma elevada percepção das suas competências e expectativas, mesmo após várias situações de insucesso (Stipek, 1998). Mas não haviam já autores como Bouffard, Marcoux, Vezeau e Bordeleau (2003), na linha de Stipek (1998) e Harter (1992), assinalado a existência de uma relação positiva entre a percepção de competências da criança e a sua motivação intrínseca? Ora, se a auto-percepção e a auto-avaliação são fundamentais para manter a motivação intrínseca, fica claro que no caso das crianças se autoavaliarem de forma positiva, tenderão a demonstrar maior perseverança nas tarefas mais difíceis, desistindo mais facilmente perante as dificuldades no caso de terem baixas expectativas acerca de si próprios (Stipek, Recchia & McClintic, 1992). Parece ser este o perfil das crianças da nossa amostra: percepção de competências muito exagerada, expectativas para o sucesso relativamente baixas e uma média preferência pelo desafio, com fácil desistência perante as dificuldades. A este facto acrescentamos ainda a hipótese de haver uma baixa tolerância à frustração, justificada por, muitas vezes, as educadoras do pré-escolar fornecerem feedbacks arbitrários com a intenção de motivarem as crianças (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003). Assim sendo, a experiência de insucesso é inibidora dos comportamentos.

No que respeita à hipótese 4, espera-se que as crianças apresentem um elevado índice de satisfação (atitudes favoráveis), independentemente do seu estatuto escolar. Esta hipótese foi elaborada com base nos estudos que sustentam o facto das crianças do 1º ciclo

revelarem atitudes bastante positivas perante a escola (Jackson, 1980). Os dados confirmam esta hipótese, uma vez que as crianças da nossa amostra revelaram um elevado índice de satisfação geral, independentemente do seu estatuto escolar (4.32), apesar de se registarem diferenças estatísticas entre os alunos *fracos* e *bons*. Todavia, podemos afirmar a existência de correlações positivas, seja entre estatuto escolar e índice geral de satisfação e índice de satisfação face à escola (quanto mais elevado é o estatuto escolar dos alunos, maior é o nível de satisfação experienciado na escola), seja ainda entre índices de satisfação e “percepção global de competências”.

Estes dados não são novos. Brodie (1964, citado por Santiago, 1997) já concluíra que alunos sem dificuldades de aprendizagem têm atitudes mais positivas face à escola do que os alunos com piores resultados. Gilly (1980) afina pelo mesmo diapasão, afirmando que o estatuto escolar dos alunos influi nas representações que as crianças têm face à escola, na medida em que reforça a percepção que têm das suas dificuldades ou pontos fortes.

Uma quinta hipótese, complementar à anterior, foi colocada. Como no 1º ano é esperado um elevado índice de satisfação relativamente às questões escolares, compreender-se-ia como natural a existência de baixos índices de ansiedade, independentemente do estatuto escolar. No nosso caso, porém, apesar dos valores da ansiedade serem moderados, esta hipótese não é confirmada. Ao contrário, o nosso estudo revela que o índice geral de ansiedade percebido pelas crianças é elevado, especialmente no que respeita às questões directamente relacionadas com a professora.

Como explicar este fenómeno? Veroff (1969) e Stipek (1984), citados por Tapia & García-Celay (1996) assinalaram a perda de autoconfiança, o aumento da ansiedade e dos sentimentos derrotistas e o esforço em evitar o fracasso ao nível dos 2º e 3º anos. Ressalvando a necessária fundamentação teórica, sustentamos a hipótese deste fenómeno ocorrer mais cedo, mesmo no início da escolaridade. É igualmente verosímil que a mudança de contexto tenha uma maior influência do que o esperado e que as normas impostas, assim como o peso da responsabilidade das crianças em apresentarem resultados positivos, causem um reforço da ansiedade.

De facto, muitas das crianças do 1º ano enfrentam dificuldades de adaptação a um novo contexto social (Stipek, 1998) quando se deparam com a obrigação em seguir regras e normas e quando são avaliados pelas suas actividades. De acordo com a observação das salas de aula em vários jardins-de-infância pode-se constatar um ambiente bastante diferente do que as crianças encontram no 1º ciclo (flexibilidade em escolher o que mais

gostam, pouco tempo dispendido em actividade científicas, pouca comunicação e expressão verbal).

Por outro lado, sendo certo que a motivação intrínseca é predominante no início da escolaridade (Harter, 1992; Eccles & Midgley, 1989, citado por Stipek, 1998) e que os afectos e emoções positivas são elementos integrantes do motivo para a realização (Ryan & Connel, 1989, citado por Cock & Halvari, 2001), os sentimentos positivos característicos da motivação possuem inicialmente uma influência fulcral na qualidade das aprendizagens, nas performances das crianças e no seu bem-estar psicológico. Com o acumular das experiências escolares essa motivação intrínseca (prazer em aprender) passa a ser regulada pelo contexto situacional, sendo substituída pela extrínseca e fazendo aumentar os níveis de ansiedade. Como o presente estudo corrobora, os “sintomas” deste aumento da ansiedade manifestam-se por uma baixa persistência em situações que apresentem algum desafio e pelo evitar de tarefas que possam levar ao fracasso (Atkinson & Birch, 1987; Nygard, 1977, citado por Cock & Halvari, 2001).

O teste estatístico confirmou ainda a existência de diferenças significativas entre o índice de ansiedade face à escola e face à professora. Porquê? Como Gilly (1980) pensamos que as crianças dos primeiros anos de escolaridade dão primazia à satisfação afectiva resultante da relação pedagógica e ao desejo de contacto com o professor, cuja representação se constrói partir de imagens gerais relacionadas com a imagem da “boa” e “má” mãe. Esta necessidade em “agradar à professora”, que inclusivamente supera os índices de ansiedade em relação à escola, pode justificar os valores encontrados no nosso estudo.

Refiram-se finalmente as correlações encontradas entre índices de ansiedade e satisfação. Sem dúvida, quando aumentam os índices de satisfação geral e face à escola, diminuem os respectivos índices de ansiedade.

A hipótese 6 assevera que as percepções dos professores relativamente às crianças são mais baixas do que as suas auto-percepções.

De facto, em quase todas as categorias (competência percebida, índices de satisfação, índices de ansiedade, expectativas para o sucesso e dependência), os professores apresentam médias significativamente inferiores às dos alunos. Apesar da dimensão “preferência pelo desafio” não apresentar significado estatístico, a generalidade dos dados confirma a hipótese, reforçando a literatura segundo a qual apenas a partir do 2º ano a auto-percepção das crianças tende a aproximar-se da percepção/classificação dos

professores (Dweck & Elliott, 1983; Stipek, 1998). Por carecerem de capacidades cognitivas e metacognitivas adicionais, as avaliações dos alunos são ainda imaturas e sem fundamento real e objectivo. Só com a idade elas adquirem um maior poder de avaliação e revisão, traduzidas num sentimento de maior auto-consciência.

Na hipótese 7 prevê-se que a percepção dos professores sejam mais coincidentes com a auto-percepção dos bons alunos. O nosso estudo revelou a existência de diferenças significativas que indicam que as percepções dos professores são, de facto, mais coincidentes com a auto-percepção dos alunos *muito bons*, sobretudo nos itens leitura/escrita, desenho/pintura, índices de satisfação, preferência pelo desafio e expectativas para o sucesso. No entanto, existem outros dados que carecem de uma análise mais cuidada:

- nos índices de satisfação geral e face à escola as percepções dos professores são mais coincidentes, não só com as auto-percepções dos alunos *muito bons* como também dos alunos *fracos*.
- a análise dos índices de ansiedade revela que as percepções de alunos e professores apenas são coincidentes (não apresentam diferenças significativas) quando nos referimos aos alunos mais *fracos*.
- nas expectativas para o sucesso encontramos indicadores de maior concordância entre as percepções dos professores e dos alunos nas categorias *fraco, médio e muito bom*.
- na dimensão da dependência constatamos que as percepções são mais coincidentes nos grupos dos alunos *fracos e médios*, ou seja, os alunos *bons e muito bons* consideram-se muito mais independentes do que aquilo que é a opinião dos seus professores.

Estes indicadores encontram justificação parcial na teoria de Gilly (1980), segundo a qual o estatuto escolar dos alunos influencia, em larga escala, a percepção global que o professor deles tem.

De facto, as categorizações feitas pelos professores também são experienciadas pelos alunos, na medida em que estes tomam consciência do estatuto que lhes é atribuído. Essa categorização faz com que as crianças se atribuam determinadas características, qualidades e (in)capacidades. É esta tomada de consciência da categoria em que está inserido que leva a que um “mau” aluno se menospreze e que um “bom” aluno se sobreavalie.

A categoria de um aluno (definida pelas expectativas que o professor tem do nível escolar que os alunos deverão alcançar), depende da conformidade das suas atitudes às normas institucionais. O aluno idealizado é assim moldado pela importância atribuída aos aspectos cognitivos e normativos em detrimento dos afectivos (Gilly, 1980; Coll & Miras,

1996). As funções de instrutor e gestor da relação pedagógica do docente, por sua vez, atribuem-lhe direitos, poderes e autoridade (Coll e Miras, 1996) que legitimam as suas “exigências” para com os alunos (Hargreaves, 1986).

Em face destes pressupostos, não admira que o modelo (atitudes e comportamentos) dos bons alunos se aproxime do dos professores. No entanto, a análise dos nossos dados permite acrescentar que a percepção dos professores não é apenas próxima da dos alunos quando se trata de estatutos escolares mais elevados. Também no caso dos piores alunos tal se verifica. Porquê? Uma vez que os professores categorizam e avaliam os seus alunos de acordo com o que é exigido pela instituição escolar e de acordo com os objectivos propostos, as baixas expectativas em relação aos maus alunos podem contaminar as suas próprias auto-percepções. Torna-se mais visível e mais fácil de avaliar comportamentos opostos (os que se enquadram no perfil do aluno ideal e os que não se enquadram de todo). É também por essa razão que as categorias dos alunos *médios* e *bons* apresentam valores mais flutuantes, dependendo da dimensão que se avalia.

Por último, a nossa hipótese 8 afirma a existência de diferenças entre os níveis de motivação de rapazes e raparigas, sendo que aqueles se auto-percepcionam de forma mais elevada do que estas. Os dados da amostra não confirmam a hipótese e parecem não encaixar, na perfeição, no perfil desenhado pela literatura da especialidade. O teste de Mann-Whitney apenas evidenciou diferenças nos índices de satisfação geral e face à professora e nas expectativas para o sucesso:

- são as raparigas que exibem médias superiores de satisfação.
- são os rapazes que apresentam expectativas para o sucesso mais elevadas em ambas as tarefas (escolha dos desenhos para reproduzir e escolha dos labirintos).

Como explicar estes resultados? Provirão, como diz a literatura, dos estereótipos culturais de maior dependência afectiva e de maior reforço de laços emocionais das raparigas? Serão os rapazes tendencialmente mais racionais, distantes e independentes da figura da professora, canalizando a sua satisfação prioritariamente para o *self*? A baixa frequência e a diminuta relevância de diferenças estatísticas entre os dois géneros, bem como a dubiedade dos resultados, tornam difícil a apresentação de explicações plausíveis...

## CAPÍTULO SEXTO

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos, como Balancho e Coelho (2001), que a motivação é “a chave da criatividade que vitaliza qualquer tipo de operacionalização”, percebemos a pertinência deste estudo. Mais do que ditar directrizes, ele ajuda a estabelecer o perfil de aluno do ensino público, de classe média, residente na periferia de Lisboa.

O que atrás ficou dito permite concluir que os sujeitos da amostra não demonstram muita confiança nas suas capacidades. Os valores relativamente baixos das expectativas para o sucesso e da preferência pelo desafio induzem uma baixa persistência perante dificuldades.

Se, como bem sublinha Carvalho (1990), a forma como cada indivíduo se percepçiona e avalia tem repercussões importantes nas tarefas que escolhe e nos afectos que experiencia, conclui-se que uma avaliação menos positiva das próprias competências constitui, não uma rede de suporte, mas uma “corda bamba”. Como demonstra o nosso estudo, ao invés de promover sentimentos de confiança, segurança e auto-determinação que minimizam os riscos de possíveis insucessos, ela aumenta a ansiedade, o medo de falhar e, não menos importante, o medo de deixar de ser gostado (pelo professor, pelos colegas, pelos pais).

A nossa amostra reforça que o desenvolvimento intelectual pode ser favorecido se o ambiente envolvente, neste caso o ambiente educativo, proporcionar oportunidades e criar desafios de média dificuldade, de forma a estimular e facilitar a transição para um estágio mais avançado do desenvolvimento. Bruner (1977, p. 33), já sublinhara esta influência do ambiente no nível de estimulação do desenvolvimento intelectual da criança. De igual forma fizera assentar no “máximo desenvolvimento intelectual” de todos os alunos (e não só os melhores) a prioridade da função educativa. Em nosso entender, este “máximo desenvolvimento intelectual” pode ser alcançado pelo clima emocional da sala de aula, pelo ambiente criado para contextualizar as aprendizagens e pelas relações interpessoais estabelecidas entre todos os agentes da comunidade educativa. Merece pois estudos mais aprofundados.

O papel do docente traduz-se em múltiplas imagens, é composto por inúmeras facetas sendo, por isso, bastante flexível dentro daquilo que é esperado pela instituição educativa.

Ora, uma relação pedagógica saudável é um factor fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, motivador e facilitador de interacções.

Hargreaves (1986), entre outros autores, defende a necessidade de capacitar os professores para se colocarem no lugar do aluno e olharem os acontecimentos da sala de aula sob a perspectiva da criança. Por outras palavras, há a necessidade de criar a empatia. Importante é que os professores se consigam libertar dos filtros que distorcem e regem as suas percepções dos alunos, percepções vistas à sua imagem e não à imagem das crianças. É necessário, pois, que se crie um espaço e um tempo de dedicação genuína às crianças para que se veja o que normalmente é apenas olhado. A chave para ver os outros está, portanto, no desenvolvimento de uma espécie de “capacidade de imaginação afectiva, ou seja, a arte de telepatia das emoções” (Kundera, p. 25).

Quanto mais cedo os actores da relação pedagógica partilharem os mesmos significados acerca daquilo que é hoje a escola, mais fácil será a construção de uma realidade comum que minimize as distorções das percepções e as suas consequências. Fazendo nossas as palavras de Holt (2001, p. 10), “quando conhecemos melhor a forma, as condições e o espírito necessários a uma aprendizagem bem realizada (...) a escola poderá, então, transformar-se num local onde todas as crianças se desenvolvam, não só fisicamente, nem sequer em termos de conhecimento, mas sim em termos de curiosidade, coragem, confiança, independência, desembaraço, resistência, paciência, competência e compreensão”.

O primeiro passo nessa direcção é, sem dúvida, o da compreensão. Compreensão das crianças em si mesmas; das motivações da cada uma, do seu modo de pensar e de ver a realidade, enfim, compreensão da melhor forma de chegar até ao seu mundo... Porque, de pequenino se motiva o menino...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, R., & Ames, C. (1989). Introduction. In R. Ames & C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education – Goals and Cognitions*, 3, 1-10. California: Academic Press.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Brophy, J. (1991). I know I can do this. *American Journal of Community Psychology*, 19 (3), 371-377.
- Bouffard, T., Marcoux, M., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada 1960)
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado- para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original publicada 1966)
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Caetano, A. (1997). Formação de impressões. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (pp. 89-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carita, A. (1993). O professor e a sua representação do aluno. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 41-95.
- Carita, A. (1997). Professores do 3º ciclo e ensino secundário: a sua representação do aluno. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 541-562.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, C. (1990). O papel do professor na formação do auto-conceito do aluno. In *A componente de psicologia na formação de professores - Actas do 1º seminário* (pp. 371-376). Évora: Universidade Évora.
- Cock, D., & Halvari, H. (2001). The significance of the achievement motives – autonomy interaction. In A. Efklides, J. Kuhl & R. Sorrentino, (Ed.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 65-84). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Coll, C., & Miras, M. (1996). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicológico e Educação- Psicologia da educação* (Vol. II, pp. 265-280). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada 1993)
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. Boggiano & T. Pittman (Ed.), *Achievement and motivation: a social-developmental perspective* (9-36). London: Cambridge University Press.
- Dweck, C., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. IV, pp. 643-691). New York: John Wiley & Sons.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. III, pp. 1017-1096). Canada: John Wiley & Sons.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Efklides, A., & Sorrentino, R. (2001). Preface. In A. Efklides, J. Kuhl & R. Sorrentino (Ed.), *Trends and Prospects in motivation research*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Fernandes, R. (1993). Nota introdutória. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 9-11.
- Fierro, (1996). Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação- Psicologia da educação* (Vol. II, pp. 154-160). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada 1993)
- Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la Réussite Scolaire*. Lisboa: INIC.
- Fontaine, A. M. (1994). Achievement motivation and child rearing in different social contexts. *European Journal of Psychology*, IX (3), 225-240.
- Gilly, M. (1980). *Maître-Élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Good, T., & Brophy, J. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row Publ. Inc.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivation within the classroom – Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. Pittman (Org.), *Achievement and Motivation* (pp. 77-114). London: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*, 3, 553-618. New York: John Wiley & Sons.

- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea. (Obra original publicada 1978)
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença. (Obra original publicada em 1967)
- Jackson, P. (1980). Teachers' perceptions of pupils' attitudes towards school. In A. Morrison & D. McIntyre (Ed.), *The social psychology of teaching* (pp. 312-323). London: Penguin Books.
- Jesus, S., & Abreu, M. (1993). Motivação dos professores para motivar os alunos. Um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planeado. *Psychologica*, 10, 29-37.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations II: construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 947-961.
- Kundera, M. (1994). *A insustentável leveza do ser*. Lisboa: Editores Reunidos.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- Lepper, M., & Hodell, M. (1989). Introduction. In R. Ames & C. Ames (Ed.), *Research on motivation in Education – Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 73-105). California: Academic Press.
- Marmoz, L. (1993). O professor e seus espelhos. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 13-40.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Ed. Presença.
- Myers, D. (1991). *Psicologia Social*. Madrid: Ed. Panamericana.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 3 (XI), 401-413.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rogers, C. (1982). *Psicologia social de la enseñanza*. Madrid: Visor Libros.
- Rogers, C. (1990). Motivation in the primary years. In C. Rogers & P. Kutnick (Ed.), *The social psychology of the primary school* (pp. 92-108). Londres: Routledge Falmer.
- Santiago, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn – From theory to practice*. USA: Allyn and Bacon. (Obra original publicada em 1988)
- Stipek, D., & Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33 (4), 711-723.

Stipek, D., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (1), 1-99.

Tapia, J., & Garcia-Celay, I. (1996). Motivação e aprendizagem escolar. In C. Coll; J, Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação*, (Vol. 2, pp.161-175). Porto Alegre: Artes Médicas.

Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar*. Lisboa: Celta Editora.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.

Weinstein, R. (1989). Introduction. In R. Ames & C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education – Goals and Cognitions*, 3, 187-221. California: Academic Press.

Werkhoven, W., Londen, A., & Stevens, L. (2001). Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. In A. Efklides, J. Kuhl & R. Sorrentino, (Ed.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 85-100). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Vala, J. (1997). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**ANEXO 1**

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA  
(PRÉ-ESCOLAR)**

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

DATA:

SALA:

ESCOLA:

CHAVE: 1=Nada típico; 2=Não muito típico; 3= Típico; 4= Completamente típico

### PARTE I – PROGRAMA/ FOCO DAS ACTIVIDADES

<p>1. As crianças seleccionam as suas actividades a partir daquelas previamente preparadas pelo educador que abrangem várias áreas do conhecimento: dramatizações, blocos, ciência, matemática, jogos, puzzles, livros, CDs, arte e música (A)</p>	<p>2. Formação de um grande grupo onde a instrução directa é utilizada pelo educador na maior parte do tempo (I)</p>	<p>3. As crianças estão envolvidas em actividades concretas, de aprendizagem tridimensional, com materiais presentes no seu quotidiano (A)</p>	<p>4. O educador explica às crianças exactamente o que fazer e quando, esperando que sigam as suas indicações (I)</p>
<p>5. As crianças encontram-se activas fisicamente na sala, escolhendo actividades propostas pelo educador e iniciando-as espontaneamente (A)</p>	<p>6. As crianças trabalham individualmente ou em pequenos grupos, na maioria escolhidos por elas. Diferentes crianças fazem coisas diferentes (A)</p>	<p>7. As crianças utilizam manuais, fichas de trabalho, cartões e outros materiais de aprendizagem abstractos e bidimensionais (I)</p>	<p>8. Os educadores colocam questões às crianças como forma de promoverem mais do que uma resposta correcta (A)</p>
<p>9. Os educadores esperam que as crianças se sentem, observem, estejam quietas e ouçam ou, que façam as suas tarefas de papel e lápis, durante largos períodos de tempo (I)</p>	<p>10. A instrução para ler e escrever enfatiza o ensino directo do reconhecimento das letras, da recitação do alfabeto, do pintar dentro dos limites e o desenho as letras (I)</p>	<p>11. Utilizam-se actividades como blocos de construção, medição de ingredientes de cozinha, trabalhos em madeira e desenhos na aprendizagem de conceitos de matemática, ciência e meio físico (A)</p>	<p>12. As crianças planeiam lições de escrita com lápis com: coloração de formas previamente desenhadas e traçado e uso correcto de tesouras (A)</p>
<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>

13. As crianças utilizam uma variedade de materiais de arte à sua escolha, incluindo o cavalete, pintura com mãos e barro (A)	1 2 3 4	14. Os educadores esperam que as crianças respondam correctamente com apenas uma resposta. A memorização e exercícios são privilegiados (I)	1 2 3 4	15. Os educadores envolvem as crianças em actividades, estimulando a sua curiosidade e interesse natural (A)	1 2 3 4	16. O ambiente da sala estimula as crianças a ouvir e a ler contos, ditar histórias, imprimir notícias, realizar dramatizações, experimentar a escrita (soletrar, cópia e desenho) (A)	1 2 3 4
17. Os projectos de arte envolvem a cópia de um modelo feito pelo adulto, a coloração de formas desenhadas previamente, a finalização de um projecto iniciado pelo educador ou o seguimento de outras sugestões (I)	1 2 3 4	18. São demarcados períodos separados para as diferentes áreas do conhecimento como a matemática, ciência ou meio físico (I)	1 2 3 4	19. As crianças têm, diariamente, oportunidade de escolherem íman, puzzles, legos, marcadores, tesouras ou outros materiais semelhantes (A)	1 2 3 4	20. Os educadores envolvem as crianças em actividades solicitando a sua participação, dando recompensas, desaprovarando a não participação, etc. (I)	1 2 3 4

### PARTE II – AMBIENTE EMOCIONAL

1. Durante o dia, principalmente na chegada e na partida, os educadores revelam o afecto através do sorrir, tocar, pegar e falar ao mesmo nível do olhar das crianças(A)	1 2 3 4	2. O som do ambiente é marcado por uma agradável conversa, o riso espontâneo e exclamações de contentamento (A)	1 2 3 4	3. Os educadores utilizam a competição, comparação ou crítica como técnicas de orientação e disciplina (I)	1 2 3 4	4. Os educadores falam dos sentimentos, encorajando as crianças a colocarem as suas emoções e ideias em palavras (positivas e negativas) (A)	1 2 3 4
5. O som do ambiente caracteriza-se, ou por um enorme barulho ou por um silêncio forçado (I)	1 2 3 4	6. Utiliza-se o reforço positivo e o encorajamento como técnicas de orientação e disciplina (A)	1 2 3 4				

PARTE III – A COMUNICAÇÃO

<p>1. Existem muitos materiais para uma escolha livre e uso supervisionado. Há pelo menos uma actividade planeada diariamente (leitura, narração de contos, mímica, etc.) (A)</p>	<p>2. O educador providencia um bom modelo de linguagem ao longo do dia (instruções claras, palavra exactas, etc.) (A)</p>	<p>3. Estão presentes alguns materiais que são utilizados para ajudar a criança na compreensão da linguagem (I)</p>	<p>4. Os planos diários, baseados em necessidades individuais, prevêem várias actividades que obriguem ao uso da linguagem (jogo livre, trabalho de grupo) proporcionando o desenvolvimento da capacidade de expressão de pensamentos (A)</p>
<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>
<p>5. O educador estimula e linguagem expressiva ao longo do dia (A)</p>	<p>6. Existem algumas actividades planificadas para o uso da linguagem pelo adulto (I)</p>	<p>7. As crianças escolhem os jogos, materiais e actividades disponíveis tendo o educador disponível para as assistir no desenvolvimento de conceitos: falam, questionam e estimulam o raciocínio (A)</p>	<p>8. A introdução dos conceitos é feita quando as crianças estão preparadas, individualmente ou em grupo (A)</p>
<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>
<p>9. O educador encoraja a criança a pensar, utilizando conhecimentos actuais e experiências para desenvolver conceitos (aprendem sequências falando das suas rotinas) (A)</p>	<p>10. Os jogos, materiais e actividades de desenvolvimento do raciocínio realizam-se durante um curto período de tempo (ex: jogos de semelhanças, de categorização, etc. são esporádicos (I)</p>	<p>11. O educador promove uma conversa informal diariamente com cada criança, procurando elaborar para além das ideias das crianças (acrescenta informação, questiona, etc) (A)</p>	<p>12. A linguagem exterior ao grupo é utilizada em primazia pelo educador no controlo do comportamento e na gestão das rotinas das crianças (I)</p>
<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>	<p>1 2 3 4</p>

**ANEXO 2**

**FOLHA DE COTAÇÃO DE ESCALA DE MOTIVAÇÃO**

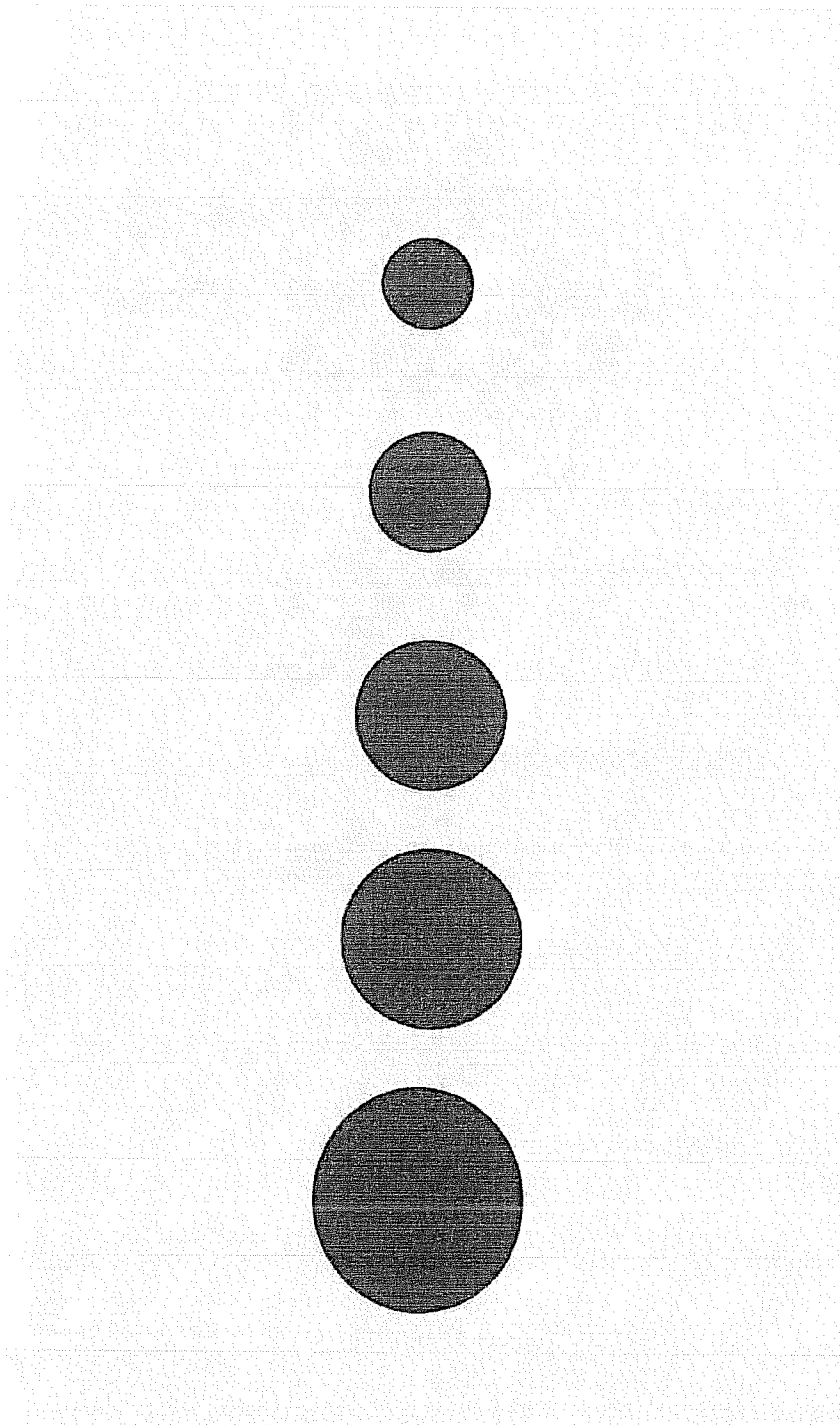


Sujeitos	Sub-Escala 3: Emoções						Sub-Escala 4: Expectativas para o Sucesso	
	Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?	Quando te esforças em fazer coisas na escola muito bem feitas, como é que te sentes?	Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é que te sentes?	Como é que te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo?	Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões (chatices) na escola?	Quais são os desenhos que achas que consegues copiar?	Quais são os labirintos que achas que consegues fazer?	
1	☺	☺	☺	☺	☺	1-6	1-6	
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								



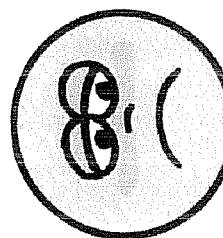
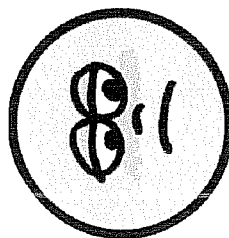
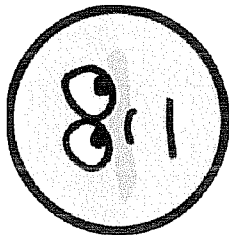
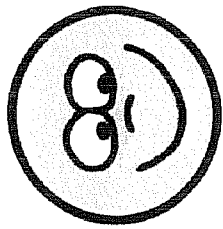
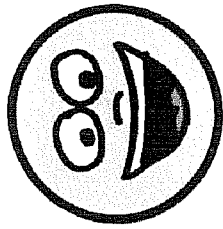
Sub-Escala 6: Dependência		Puzzle				
		Desenho		(4,5,2,8,1,3,7,6) (3,4,8,7,6,2,1,5)		
Sujeitos	N.º de vezes que a criança olha para o desenho do experimentador	N.º de vezes que a criança pede permissão, opinião ou aprovação	N.º de vezes que a criança olha para cara do experimentador	N.º de vezes que a criança pede permissão, opinião ou aprovação	N.º de vezes que a criança olha para o puzzle do experimentador	N.º de vezes que a criança olha para cara do experimentador
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

**ANEXO 3**  
**PLACA DE CÍRCULOS**



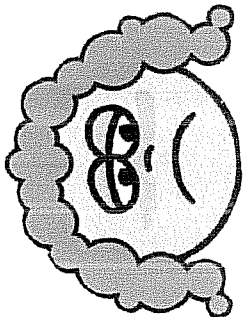
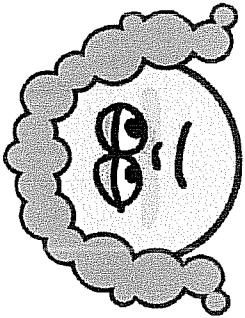
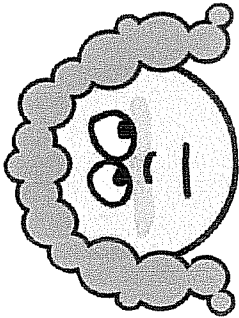
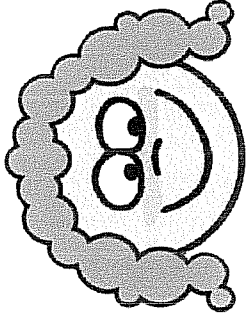
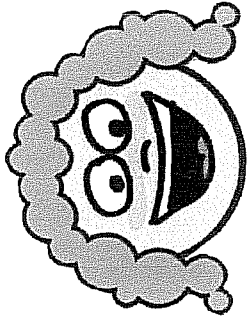
**ANEXO 4**

**PLACA COM CARAS DE CRIANÇA**



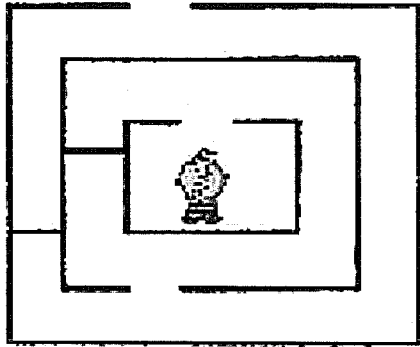
**ANEXO 5**

**PLACA COM CARAS DE PROFESSOR**

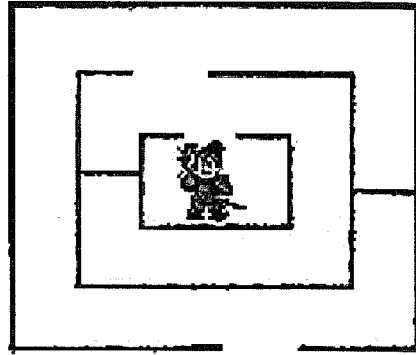


**ANEXO 6**  
**LABIRINTOS (WISC-R)**

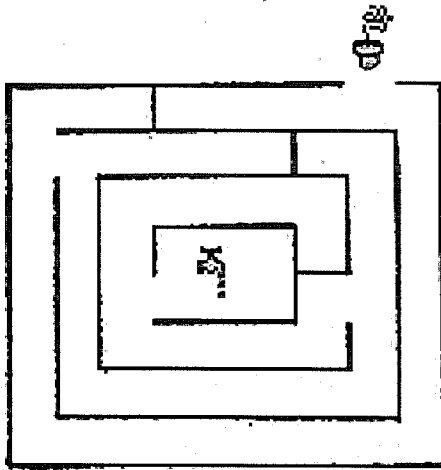
# LABIRINTOS



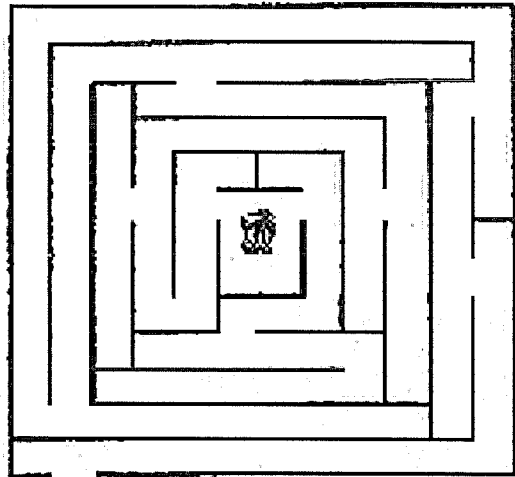
1.



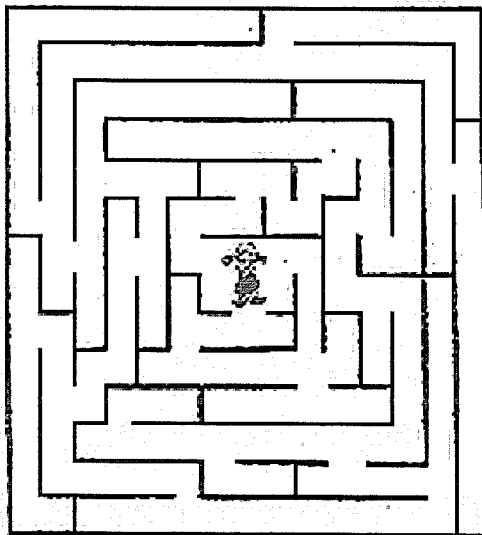
2.



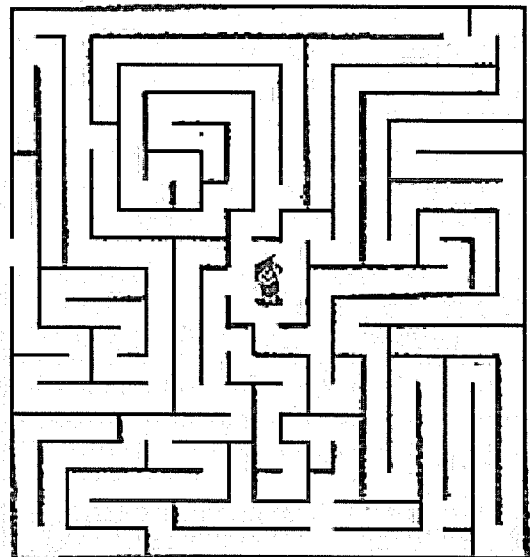
3.



4.

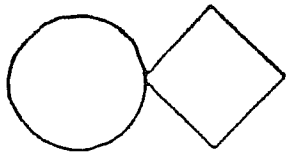


5.

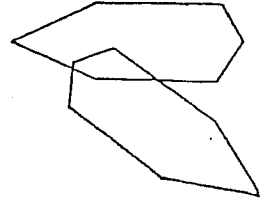


6.

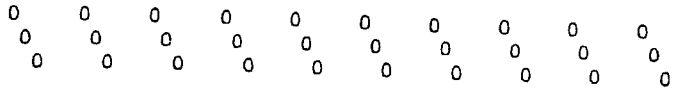
**ANEXO 7**  
**DESENHOS (TESTE DE BENDER)**



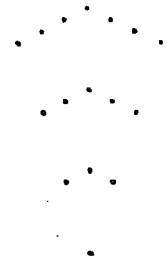
2.



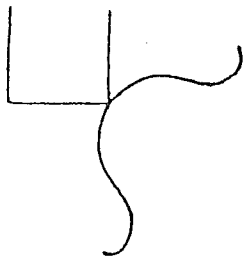
6.



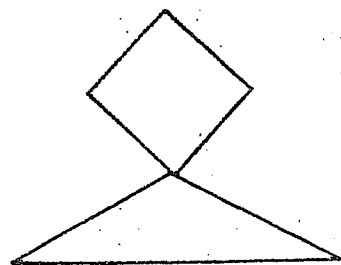
3.



5.



4.

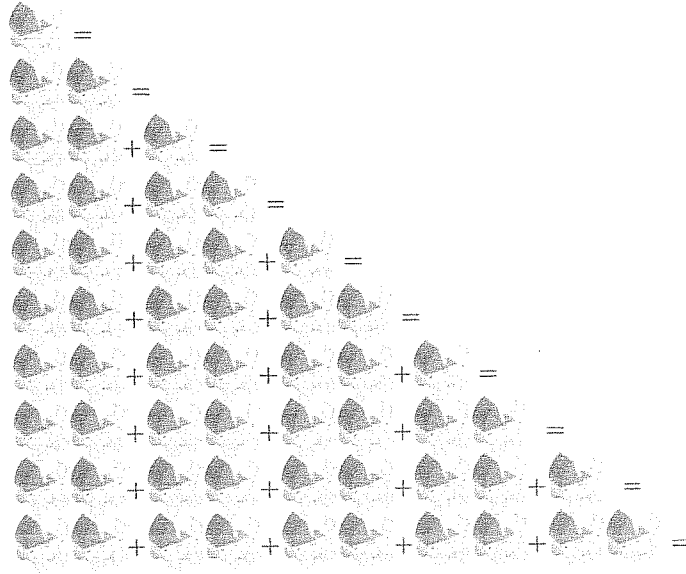


1.

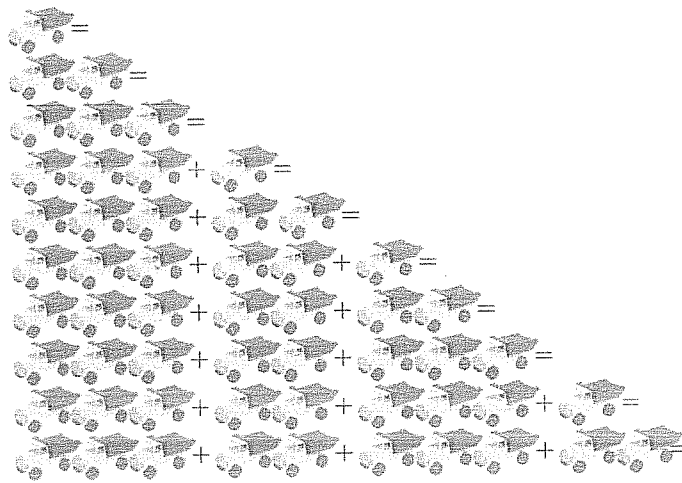
**ANEXO 8**  
**CLUSTERS**



### CARTÃO 3



### CARTÃO 4



## CARTÃO 5

$$1 =$$

$$1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 =$$

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 =$$

## CARTÃO 6

$$10 =$$

$$10 + 10 =$$

$$10 + 10 + 10 =$$

$$10 + 10 + 10 + 10 =$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 =$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 =$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 =$$

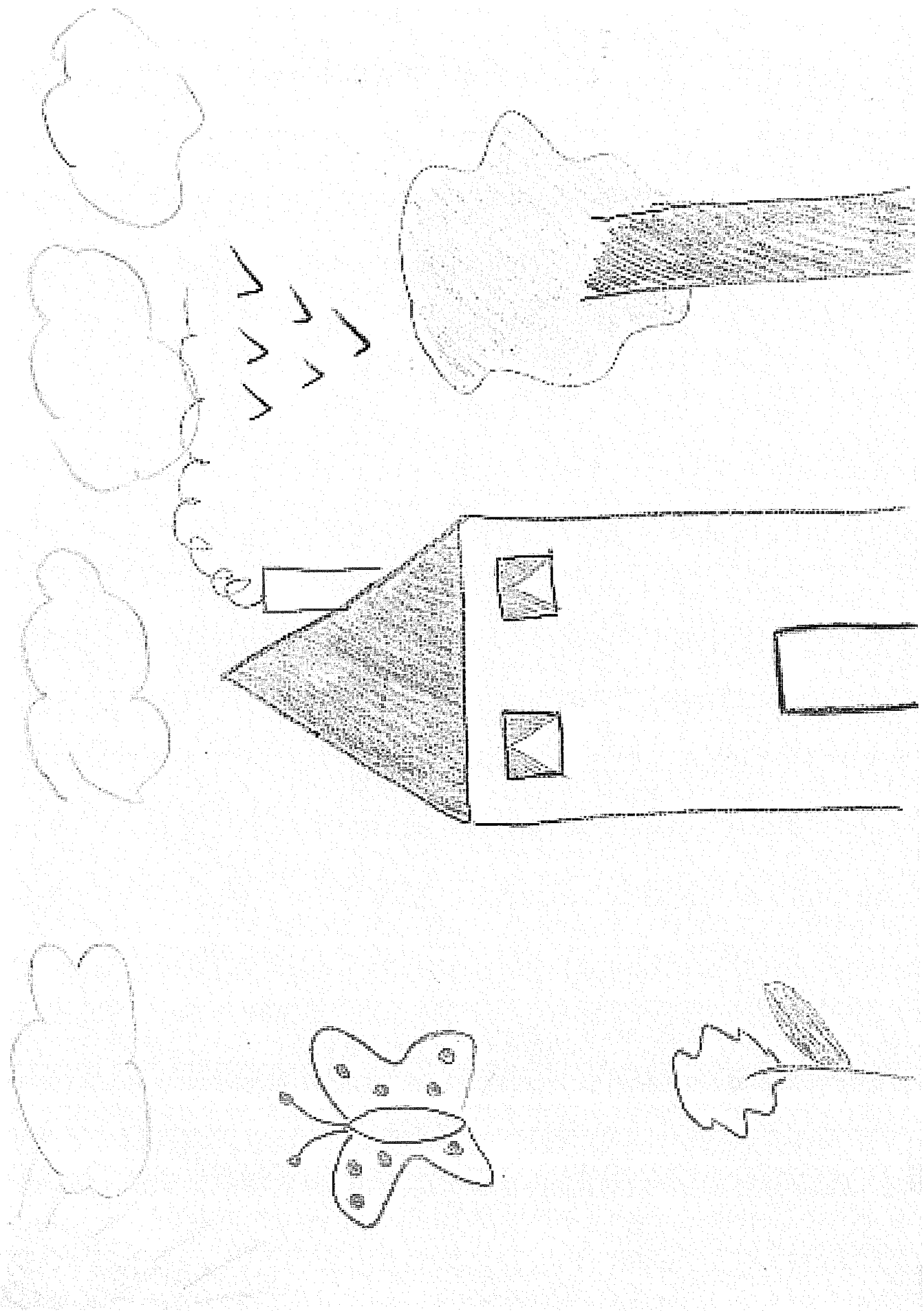
$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 =$$

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 =$$

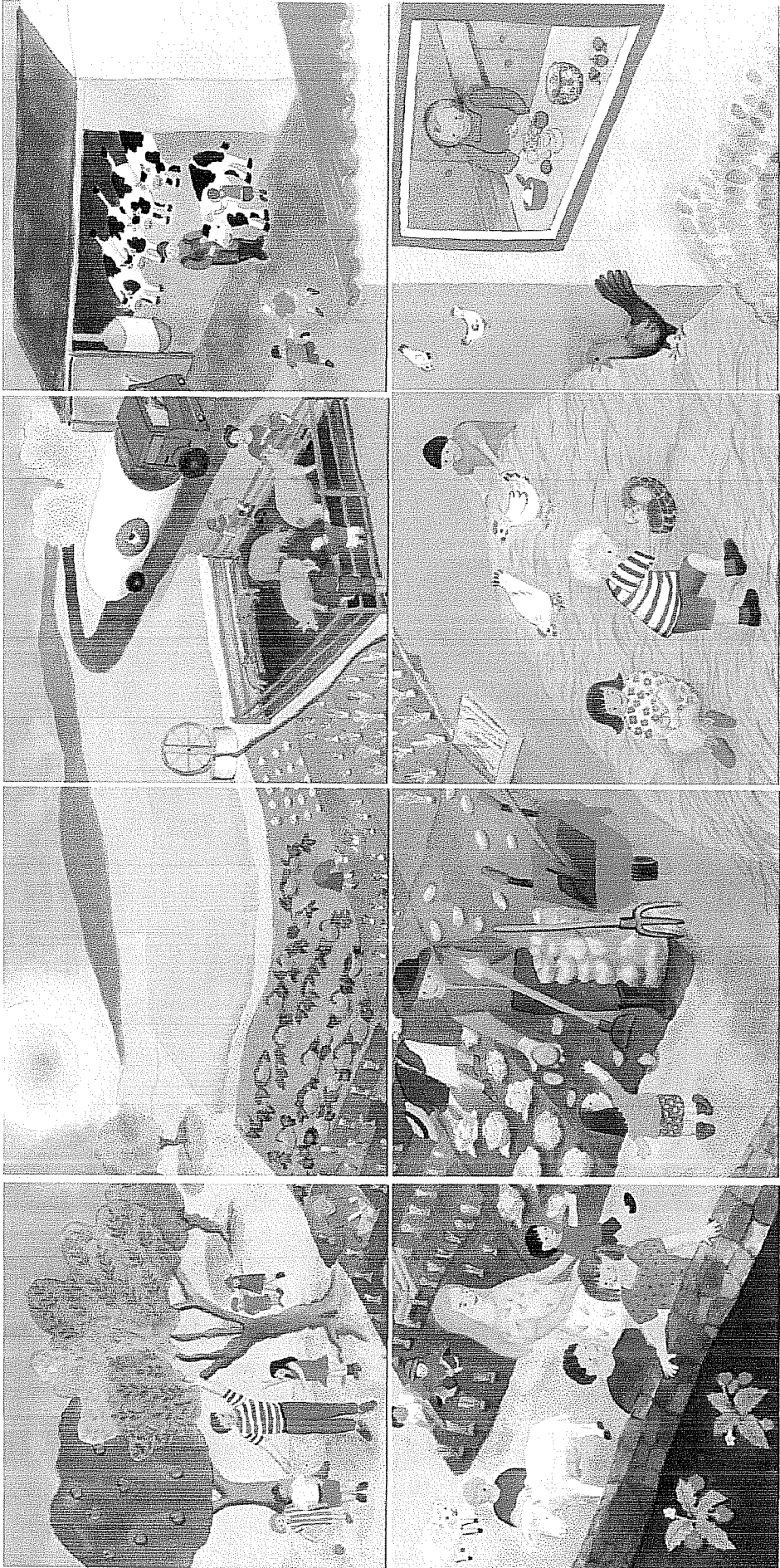
$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 =$$

## **ANEXO 9**

# **DESENHO DO EXPERIMENTADOR**



**ANEXO 10**  
**PUZZLE**



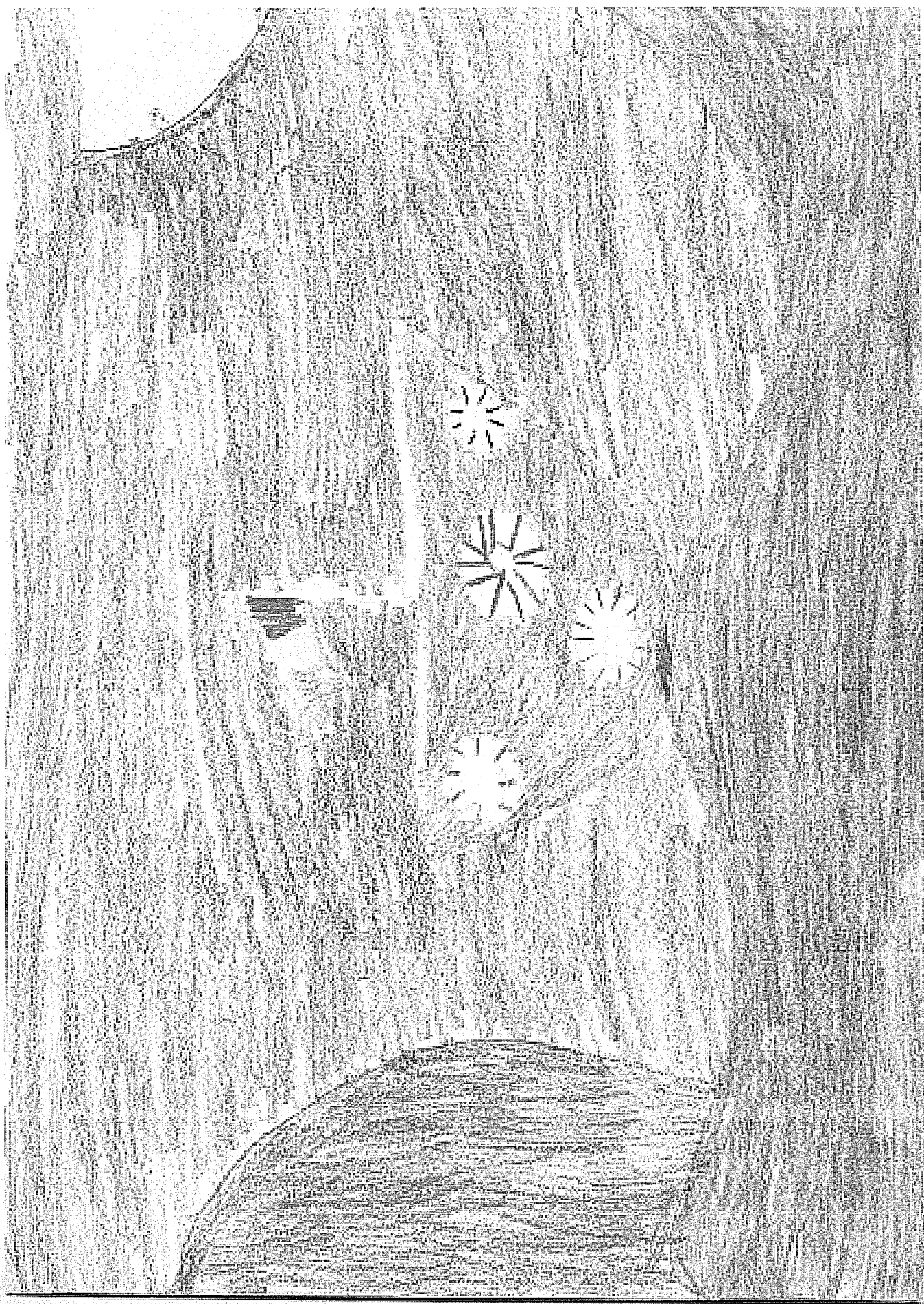
**ANEXO 11**

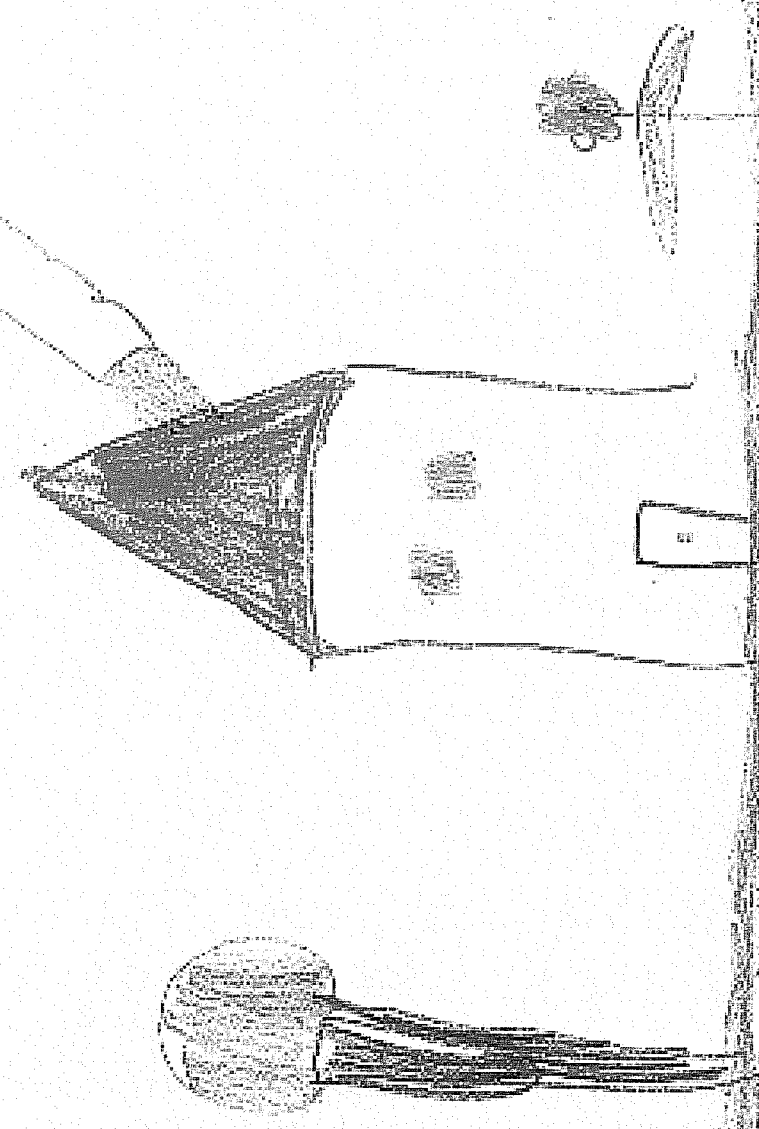
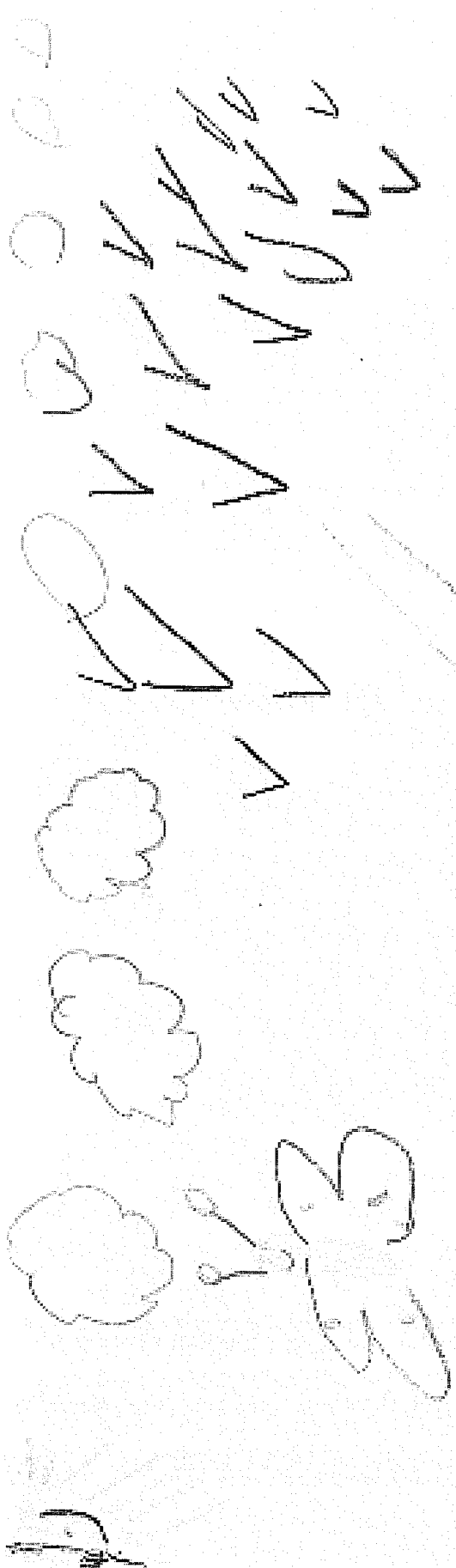
**GRELHA DE ANÁLISE DE DESENHOS**

Sub-Escala 6: Dependência		Desenho					
		Nome	Coisas repetidas	Coisas Novas	Disposição	Título	Tema
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

## **ANEXO 12**

### **EXEMPLOS DA TAREFA DE DESENHO**





**ANEXO 13**

**QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES**

## QUESTIONÁRIO

Nome do aluno \_\_\_\_\_

Estabelecimento de Ensino \_\_\_\_\_

Considerando uma escala de 1 a 5 pontos em que 5 é o valor máximo e 1 o valor mínimo, posicione o aluno face às questões que se seguem:

1. Como é que acha que o aluno é bom/competente na leitura e escrita?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

2. Como é que acha que o aluno é bom/competente na matemática?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

3. Como é que acha que o aluno é bom/competente no desenho e na pintura?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

4. Quando o aluno está na escola como é que acha que ele se sente? (muito contente / nada contente)

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

5. Quando o aluno está com a professora como é que acha que ele se sente? (muito / nada contente)

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6. Como é que acha que o aluno se sente quando pensa que tem de ir para a escola? (muito/nada contente)

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

7. Como é que acha que o aluno gosta da professora?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

8. Como é que acha que o aluno sente o grau de simpatia da professora?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9. Como é que acha que o aluno aprecia (acha divertidas) as coisas que faz na escola?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

10. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando ele se esforça em fazer muito bem feitas as coisas/tarefas da escola?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

11. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando ele faz mal as coisas/tarefas da escola?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando existem motivos para a professora ficar zangada com ele?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

13. Qual é que acha que é o grau de preocupação do aluno quando este pensa que pode vir a ter problemas na escola?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

14. Como é que acha que é o grau de independência do aluno relativamente às execução das tarefas/actividades?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

15. Qual é a frequência com que o aluno pede opinião, aprovação ou permissão na execução das tarefas/actividades?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

16. Indique quais os labirintos (anexo 1) que acha que o aluno consegue fazer sozinho? \_\_\_\_\_

17. Indique quais os desenhos (anexo 2) que acha que o aluno consegue reproduzir na íntegra?  
\_\_\_\_\_

18. Se fosse dado a escolher a este aluno uma destas 3 opções, qual é que acha que seria a sua escolha?

- a) um jogo com números que ele tem a certeza que é capaz de realizar;
- b) um jogo com números que o faça pensar um bocadinho;
- c) um jogo com números que o faça pensar muito.

19. Dentro do grupo-turma, como é que posiciona o aluno relativamente às suas competências académicas?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

**ANEXO 14**

**TESTE DE WILCOXON (ALUNOS)**

### Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Quando estás com a tua prof como é que te sentes? - Quando estás na escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	48 <sup>a</sup>	34,23	1643,00
	Positive Ranks	22 <sup>b</sup>	38,27	842,00
	Ties	44 <sup>c</sup>		
	Total	114		
Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? - Quando estás na escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	53 <sup>d</sup>	38,38	2034,00
	Positive Ranks	18 <sup>e</sup>	29,00	522,00
	Ties	43 <sup>f</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando estás na escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	46 <sup>g</sup>	35,20	1619,00
	Positive Ranks	24 <sup>h</sup>	36,08	866,00
	Ties	44 <sup>i</sup>		
	Total	114		
Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Negative Ranks	53 <sup>j</sup>	44,60	2364,00
	Positive Ranks	30 <sup>k</sup>	37,40	1122,00
	Ties	31 <sup>l</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Negative Ranks	21 <sup>m</sup>	28,71	603,00
	Positive Ranks	39 <sup>n</sup>	31,46	1227,00
	Ties	54 <sup>o</sup>		
	Total	114		
Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. - Quando estás com a tua prof como é que	Negative Ranks	15 <sup>p</sup>	40,37	605,50
	Positive Ranks	47 <sup>q</sup>	28,67	1347,50
	Ties	52 <sup>r</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? - Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	15 <sup>s</sup>	21,27	319,00
	Positive Ranks	49 <sup>t</sup>	35,94	1761,00
	Ties	50 <sup>u</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	28 <sup>v</sup>	28,89	809,00
	Positive Ranks	44 <sup>w</sup>	41,34	1819,00
	Ties	42 <sup>x</sup>		
	Total	114		
Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. - Quando pensas em ir para a escola, como	Negative Ranks	11 <sup>y</sup>	30,18	332,00
	Positive Ranks	55 <sup>z</sup>	34,16	1879,00
	Ties	48 <sup>aa</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?	Negative Ranks	55 <sup>bb</sup>	43,56	2396,00
	Positive Ranks	33 <sup>cc</sup>	46,06	1520,00
	Ties	26 <sup>dd</sup>		
	Total	114		
Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. - Como é que tu achas que a tua prof é	Negative Ranks	16 <sup>ee</sup>	37,31	597,00
	Positive Ranks	46 <sup>ff</sup>	29,48	1356,00
	Ties	52 <sup>gg</sup>		
	Total	114		

### Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? - Quando fazes as coisas na escola como	Negative Ranks	42 <sup>hr</sup>	35,48	1490,00
	Positive Ranks	26 <sup>ii</sup>	32,92	856,00
	Ties	46 <sup>jj</sup>		
	Total	114		
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? - Quando fazes as coisas na escola	Negative Ranks	96 <sup>kk</sup>	50,27	4826,00
	Positive Ranks	2 <sup>ll</sup>	12,50	25,00
	Ties	16 <sup>mm</sup>		
	Total	114		
Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? - Quando fazes as coisas na escola como	Negative Ranks	104 <sup>nn</sup>	55,17	5737,50
	Positive Ranks	3 <sup>oo</sup>	13,50	40,50
	Ties	7 <sup>pp</sup>		
	Total	114		
Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola? - Quando fazes as coisas na escola como	Negative Ranks	102 <sup>qq</sup>	54,15	5523,00
	Positive Ranks	3 <sup>rr</sup>	14,00	42,00
	Ties	9 <sup>ss</sup>		
	Total	114		
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? - Quando te esforças em fazer as	Negative Ranks	101 <sup>tt</sup>	55,56	5612,00
	Positive Ranks	6 <sup>uu</sup>	27,67	166,00
	Ties	7 <sup>vv</sup>		
	Total	114		
Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? - Quando te esforças em fazer as	Negative Ranks	103 <sup>ww</sup>	55,82	5749,00
	Positive Ranks	5 <sup>xx</sup>	27,40	137,00
	Ties	6 <sup>yy</sup>		
	Total	114		
Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola? - Quando te esforças em fazer as	Negative Ranks	95 <sup>zz</sup>	53,85	5116,00
	Positive Ranks	7 <sup>aa</sup>	19,57	137,00
	Ties	12 <sup>bb</sup>		
	Total	114		
1ª Escolha nos labirintos - 1ª Escolha no desenho	Negative Ranks	26 <sup>cc</sup>	18,92	492,00
	Positive Ranks	10 <sup>dd</sup>	17,40	174,00
	Ties	76 <sup>ee</sup>		
	Total	112		
2ª Escolha nos labirintos - 2ª Escolha no desenho	Negative Ranks	29 <sup>ff</sup>	18,12	525,50
	Positive Ranks	5 <sup>gg</sup>	13,90	69,50
	Ties	52 <sup>hh</sup>		
	Total	86		
Somatório dos labirintos - Somatório dos desenhos	Negative Ranks	32 <sup>ii</sup>	39,69	1270,00
	Positive Ranks	64 <sup>jj</sup>	52,91	3386,00
	Ties	18 <sup>kk</sup>		
	Total	114		
Preferência pelo desafio - fila escolhida após insucesso - Preferência pelo desafio - fila escolhida após sucesso	Negative Ranks	58 <sup>ll</sup>	30,83	1788,00
	Positive Ranks	2 <sup>mm</sup>	21,00	42,00
	Ties	54 <sup>nn</sup>		
	Total	114		
Índice de ansiedade relativo à escola - Índice de ansiedade relativo à professora	Negative Ranks	16 <sup>oo</sup>	31,97	511,50
	Positive Ranks	86 <sup>pp</sup>	55,13	4741,50
	Ties	12 <sup>qq</sup>		
	Total	114		
N.º de vezes que olha para para o puzzle do experientador - N.º de vezes que pede permissão, opinião ou	Negative Ranks	5 <sup>rr</sup>	15,80	79,00
	Positive Ranks	100 <sup>ss</sup>	54,86	5486,00
	Ties	9 <sup>tt</sup>		
	Total	114		

### Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - puzzle -	Negative Ranks	94 <sup>uu</sup>	54,45	5118,00
	Positive Ranks	8 <sup>vv</sup>	16,88	135,00
	Ties	12 <sup>ww</sup>		
	Total	114		
N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador - N.º de vezes que olha para o desenho do	Negative Ranks	68 <sup>xx</sup>	40,16	2731,00
	Positive Ranks	12 <sup>yy</sup>	42,42	509,00
	Ties	34 <sup>zz</sup>		
	Total	114		
N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador - N.º de vezes que olha para a cara do experientador	Negative Ranks	71 <sup>aa</sup>	39,92	2834,00
	Positive Ranks	6 <sup>bb</sup>	28,17	169,00
	Ties	37 <sup>cc</sup>		
	Total	114		
N.º de vezes que olha para o desenho do experimentador - N.º de vezes que olha para para o puzzle do	Negative Ranks	82 <sup>dd</sup>	53,00	4346,00
	Positive Ranks	21 <sup>ee</sup>	48,10	1010,00
	Ties	11 <sup>fff</sup>		
	Total	114		
N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - N.º de vezes que olha para a cara do experientador -	Negative Ranks	20 <sup>gg</sup>	22,92	458,50
	Positive Ranks	61 <sup>hh</sup>	46,93	2862,50
	Ties	33 <sup>iii</sup>		
	Total	114		
Total de vezes que olha para a cara do experimentador - Total de vezes que olha para as tarefas	Negative Ranks	81 <sup>jjj</sup>	57,57	4663,00
	Positive Ranks	25 <sup>kk</sup>	40,32	1008,00
	Ties	8 <sup>lll</sup>		
	Total	114		
Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação - Total de vezes que olha para as tarefas	Negative Ranks	100 <sup>mm</sup>	56,79	5679,00
	Positive Ranks	7 <sup>nn</sup>	14,14	99,00
	Ties	7 <sup>oo</sup>		
	Total	114		
Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação - Total de vezes que olha para a cara do experientador	Negative Ranks	74 <sup>pp</sup>	48,91	3619,00
	Positive Ranks	17 <sup>qq</sup>	33,35	567,00
	Ties	23 <sup>rr</sup>		
	Total	114		

- a. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- b. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- c. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- d. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- e. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- f. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- g. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- h. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- i. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- j. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- k. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- l. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- m. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- n. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- o. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- p. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- q. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- r. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola.

## Ranks

- s. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? < Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- t. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? > Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- u. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- v. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- w. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- x. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- y. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. < Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- z. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. > Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- aa. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? = Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola.
- bb. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- cc. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- dd. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- ee. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. < Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- ff. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. > Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- gg. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? = Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola.
- hh. Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? < Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- ii. Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? > Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- jj. Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes? = Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- kk. Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? < Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- ll. Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? > Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- mm. Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes? = Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes?
- nn. Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? < Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- oo. Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? > Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- pp. Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes? = Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo?
- qq. Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola? < Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- rr. Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola? > Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes?
- ss. Quando fazes as coisas na escola, como é que te sentes? = Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola?
- tt. Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? < Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- uu. Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? > Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- vv. Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? = Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes?
- ww. Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? < Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- xx. Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? > Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?

## Ranks

- yy. Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? = Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo?
- zz. Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola? < Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- aaa. Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola? > Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- bbb. Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? = Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/confusões na escola?
- ccc. 1ª Escolha nos labirintos < 1ª Escolha no desenho
- ddd. 1ª Escolha nos labirintos > 1ª Escolha no desenho
- eee. 1ª Escolha no desenho = 1ª Escolha nos labirintos
- fff. 2ª Escolha nos labirintos < 2ª Escolha no desenho
- ggg. 2ª Escolha nos labirintos > 2ª Escolha no desenho
- hhh. 2ª Escolha no desenho = 2ª Escolha nos labirintos
- iii. Somatório dos labirintos < Somatório dos desenhos
- jjj. Somatório dos labirintos > Somatório dos desenhos
- kkk. Somatório dos desenhos = Somatório dos labirintos
- lll. Preferência pelo desafio - fila escolhida após insucesso < Preferência pelo desafio - fila escolhida após sucesso
- mmm. Preferência pelo desafio - fila escolhida após insucesso > Preferência pelo desafio - fila escolhida após sucesso
- nnn. Preferência pelo desafio - fila escolhida após sucesso = Preferência pelo desafio - fila escolhida após insucesso
- ooo. Índice de ansiedade relativo à escola < Índice de ansiedade relativo à professora
- ppp. Índice de ansiedade relativo à escola > Índice de ansiedade relativo à professora
- qqq. Índice de ansiedade relativo à professora = Índice de ansiedade relativo à escola
- rrr. N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador < N.º de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação ao experimentador
- sss. N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador > N.º de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação ao experimentador
- ttt. N.º de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação ao experimentador = N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador
- uuu. N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - puzzle < N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador
- vvv. N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - puzzle > N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador
- www. N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador = N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - puzzle
- xxx. N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador < N.º de vezes que olha para o desenho do experimentador
- yyy. N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador > N.º de vezes que olha para o desenho do experimentador
- zzz. N.º de vezes que olha para o desenho do experimentador = N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador
- aaaa. N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador < N.º de vezes que olha para a cara do experimentador
- bbbb. N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador > N.º de vezes que olha para a cara do experimentador
- cccc. N.º de vezes que olha para a cara do experimentador = N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentador
- dddd. N.º de vezes que olha para o desenho do experimentador < N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador
- eeee. N.º de vezes que olha para o desenho do experimentador > N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador
- ffff. N.º de vezes que olha para para o puzzle do experimentador = N.º de vezes que olha para o desenho do experimentador
- gggg. N.º de vezes que olha para a cara do experimentador < N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - puzzle

## Ranks

- hhhh. N.º de vezes que olha para a cara do experimentador > N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - puzzle
- iiii. N.º de vezes que olha para a cara do experimentador - puzzle = N.º de vezes que olha para a cara do experimentador
- jjjj. Total de vezes que olha para a cara do experimentador < Total de vezes que olha para as tarefas
- kkkk. Total de vezes que olha para a cara do experimentador > Total de vezes que olha para as tarefas
- llll. Total de vezes que olha para as tarefas = Total de vezes que olha para a cara do experimentador
- mmmm. Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação < Total de vezes que olha para as tarefas
- nnnn. Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação > Total de vezes que olha para as tarefas
- oooo. Total de vezes que olha para as tarefas = Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação
- pppp. Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação < Total de vezes que olha para a cara do experimentador
- qqqq. Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação > Total de vezes que olha para a cara do experimentador
- rrrr. Total de vezes que olha para a cara do experimentador = Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação



	Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? - Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?	Como te sentes quando achas que podes arranjar chatices/conifusões na escola? - Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?	1ª Escolha nos labirintos - 1ª Escolha no desenho	2ª Escolha nos labirintos - 2ª Escolha no desenho	Somatório dos labirintos - Somatório dos desenhos	Preferência pelo desafio - fila escolhida após insucesso - Preferência pelo desafio - fila escolhida após sucesso	Índice de ansiedade relativo à escola - Índice de ansiedade relativo à professora	N.º de vezes que olha para o puzzle do experimentado r - N.º de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação ao experimentado r
Z	-8,713 <sup>a</sup>	-8,392 <sup>a</sup>	-2,524 <sup>a</sup>	-3,968 <sup>a</sup>	-3,871 <sup>b</sup>	-6,907 <sup>a</sup>	-7,089 <sup>b</sup>	-8,665 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000

Test Statistics<sup>c</sup>

	N.º de vezes que olha para a cara do experimentado r - puzzle - N.º de vezes que olha para o puzzle do experimentado r	N.º de vezes que pede permissão ou opinião do experimentado r - N.º de vezes que olha para a cara do experimentado r	N.º de vezes que olha para o desenho do experimentado r - N.º de vezes que olha para o puzzle do experimentado r	N.º de vezes que olha para o desenho do experimentado r	N.º de vezes que olha para a cara do experimentado r - N.º de vezes que olha para a cara do experimentado r - puzzle	Total de vezes que olha para a cara do experimentado r - Total de vezes que olha para as tarefas	Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação - Total de vezes que olha para as tarefas	Total de vezes que pede permissão, opinião ou aprovação - Total de vezes que olha para a cara do experimentado r
Z	-8,332 <sup>a</sup>	-5,365 <sup>a</sup>	-6,796 <sup>a</sup>	-5,501 <sup>a</sup>	-5,702 <sup>b</sup>	-5,768 <sup>a</sup>	-8,680 <sup>a</sup>	-6,066 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

**ANEXO 15**

**TESTE DE WILCOXON (PROFESSORES)**

## Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Es bom na matemática? - És bom na leitura e na escrita?	Negative Ranks	2 <sup>a</sup>	14,00	28,00
	Positive Ranks	33 <sup>b</sup>	18,24	602,00
	Ties	79 <sup>c</sup>		
	Total	114		
És bom no desenho e na pintura? - És bom na matemática?	Negative Ranks	33 <sup>d</sup>	23,71	782,50
	Positive Ranks	11 <sup>e</sup>	18,86	207,50
	Ties	70 <sup>f</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? - Quando estás na escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	20 <sup>g</sup>	15,00	300,00
	Positive Ranks	9 <sup>h</sup>	15,00	135,00
	Ties	85 <sup>i</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando estás na escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	27 <sup>j</sup>	18,15	490,00
	Positive Ranks	8 <sup>k</sup>	17,50	140,00
	Ties	79 <sup>l</sup>		
	Total	114		
Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. - Quando estás na escola, como é que te	Negative Ranks	14 <sup>m</sup>	9,64	135,00
	Positive Ranks	4 <sup>n</sup>	9,00	36,00
	Ties	96 <sup>o</sup>		
	Total	114		
Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Negative Ranks	8 <sup>p</sup>	5,13	41,00
	Positive Ranks	1 <sup>q</sup>	4,00	4,00
	Ties	105 <sup>r</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Negative Ranks	20 <sup>s</sup>	12,50	250,00
	Positive Ranks	4 <sup>t</sup>	12,50	50,00
	Ties	90 <sup>u</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Negative Ranks	27 <sup>v</sup>	15,00	405,00
	Positive Ranks	2 <sup>w</sup>	15,00	30,00
	Ties	85 <sup>x</sup>		
	Total	114		
Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. - Quando estás com a tua prof como é que	Negative Ranks	16 <sup>y</sup>	10,28	164,50
	Positive Ranks	3 <sup>z</sup>	8,50	25,50
	Ties	95 <sup>aa</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?	Negative Ranks	24 <sup>bb</sup>	16,17	388,00
	Positive Ranks	8 <sup>cc</sup>	17,50	140,00
	Ties	82 <sup>dd</sup>		
	Total	114		
Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?	Negative Ranks	10 <sup>ee</sup>	6,00	60,00
	Positive Ranks	1 <sup>ff</sup>	6,00	6,00
	Ties	103 <sup>gg</sup>		
	Total	114		
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? - Quando te esforças em fazer as	Negative Ranks	11 <sup>hh</sup>	7,50	82,50
	Positive Ranks	3 <sup>ii</sup>	7,50	22,50
	Ties	100 <sup>jj</sup>		
	Total	114		

## Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? - Quando te esforças em fazer as	Negative Ranks	18 <sup>kk</sup>	13,89	250,00
	Positive Ranks	8 <sup>ll</sup>	12,63	101,00
	Ties	88 <sup>m</sup>		
	Total	114		
1ª Escolha nos labirintos - 1ª Escolha no desenho	Negative Ranks	5 <sup>nn</sup>	3,00	15,00
	Positive Ranks	0 <sup>oo</sup>	,00	,00
	Ties	102 <sup>pp</sup>		
	Total	107		
2ª Escolha nos labirintos - 2ª Escolha no desenho	Negative Ranks	4 <sup>qq</sup>	2,50	10,00
	Positive Ranks	0 <sup>rr</sup>	,00	,00
	Ties	101 <sup>ss</sup>		
	Total	105		
Labirinto mais elevado - Cartão mais elevado	Negative Ranks	17 <sup>tt</sup>	25,00	425,00
	Positive Ranks	43 <sup>uu</sup>	32,67	1405,00
	Ties	52 <sup>vv</sup>		
	Total	112		
Somatório dos labirintos - Somatório dos desenhos	Negative Ranks	16 <sup>ww</sup>	24,41	390,50
	Positive Ranks	61 <sup>xx</sup>	42,83	2612,50
	Ties	35 <sup>yy</sup>		
	Total	112		

- a. És bom na matemática? < És bom na leitura e na escrita?
- b. És bom na matemática? > És bom na leitura e na escrita?
- c. És bom na leitura e na escrita? = És bom na matemática?
- d. És bom no desenho e na pintura? < És bom na matemática?
- e. És bom no desenho e na pintura? > És bom na matemática?
- f. És bom na matemática? = És bom no desenho e na pintura?
- g. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- h. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- i. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- j. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- k. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- l. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- m. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- n. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- o. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola.
- p. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- q. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- r. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- s. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- t. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- u. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- v. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- w. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- x. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- y. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- z. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?

## Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? - Quando te esforcas em fazer as	Negative Ranks	18 <sup>kk</sup>	13,89	250,00
	Positive Ranks	8 <sup>ll</sup>	12,63	101,00
	Ties	88 <sup>m</sup>		
	Total	114		
1ª Escolha nos labirintos - 1ª Escolha no desenho	Negative Ranks	5 <sup>nn</sup>	3,00	15,00
	Positive Ranks	0 <sup>oo</sup>	,00	,00
	Ties	102 <sup>pp</sup>		
	Total	107		
2ª Escolha nos labirintos - 2ª Escolha no desenho	Negative Ranks	4 <sup>qq</sup>	2,50	10,00
	Positive Ranks	0 <sup>rr</sup>	,00	,00
	Ties	101 <sup>ss</sup>		
	Total	105		
Labirinto mais elevado - Cartão mais elevado	Negative Ranks	17 <sup>tt</sup>	25,00	425,00
	Positive Ranks	43 <sup>uu</sup>	32,67	1405,00
	Ties	52 <sup>vv</sup>		
	Total	112		
Somatório dos labirintos - Somatório dos desenhos	Negative Ranks	16 <sup>ww</sup>	24,41	390,50
	Positive Ranks	61 <sup>xx</sup>	42,83	2612,50
	Ties	35 <sup>yy</sup>		
	Total	112		

- a. És bom na matemática? < És bom na leitura e na escrita?
- b. És bom na matemática? > És bom na leitura e na escrita?
- c. És bom na leitura e na escrita? = És bom na matemática?
- d. És bom no desenho e na pintura? < És bom na matemática?
- e. És bom no desenho e na pintura? > És bom na matemática?
- f. És bom na matemática? = És bom no desenho e na pintura?
- g. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- h. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- i. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- j. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- k. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- l. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- m. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. < Quando estás na escola, como é que te sentes?
- n. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. > Quando estás na escola, como é que te sentes?
- o. Quando estás na escola, como é que te sentes? = Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola.
- p. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- q. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- r. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- s. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- t. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- u. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- v. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- w. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- x. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- y. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. < Quando estás com a tua prof como é que te sentes?
- z. Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. > Quando estás com a tua prof como é que te sentes?

## Ranks

- aa. Quando estás com a tua prof como é que te sentes? = Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola.
- bb. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- cc. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
- dd. Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- ee. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? < Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- ff. Como é que tu achas que a tua prof é simpática? > Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?
- gg. Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? = Como é que tu achas que a tua prof é simpática?
- hh. Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? < Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- ii. Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? > Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- ij. Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? = Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes?
- kk. Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? < Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- ll. Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? > Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?
- mm. Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes? = Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo?
- nn. 1ª Escolha nos labirintos < 1ª Escolha no desenho
- oo. 1ª Escolha nos labirintos > 1ª Escolha no desenho
- pp. 1ª Escolha no desenho = 1ª Escolha nos labirintos
- qq. 2ª Escolha nos labirintos < 2ª Escolha no desenho
- rr. 2ª Escolha nos labirintos > 2ª Escolha no desenho
- ss. 2ª Escolha no desenho = 2ª Escolha nos labirintos
- tt. Labirinto mais elevado < Cartão mais elevado
- uu. Labirinto mais elevado > Cartão mais elevado
- vv. Cartão mais elevado = Labirinto mais elevado
- ww. Somatório dos labirintos < Somatório dos desenhos
- xx. Somatório dos labirintos > Somatório dos desenhos
- yy. Somatório dos desenhos = Somatório dos labirintos

Test Statistics<sup>c</sup>

	És bom na matemática? - És bom na leitura e na escrita?	És bom no desenho e na pintura? - És bom na matemática?	Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? - Quando estás na escola, como é que te sentes?	Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando estás na escola, como é que te sentes?	Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. - Quando estás na escola, como é que te sentes?
Z	-4,990 <sup>a</sup>	-3,543 <sup>b</sup>	-2,043 <sup>b</sup>	-3,244 <sup>b</sup>	-2,400 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,041	,001	,016

Test Statistics<sup>c</sup>

	Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Mostra-me como é que tu achas que são divertidas as coisas que fazes na escola. - Quando estás com a tua prof como é que te sentes?	Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Quando pensas em ir para a escola, como é que te sentes?
Z	-2,310 <sup>b</sup>	-3,266 <sup>b</sup>	-4,642 <sup>b</sup>	-3,013 <sup>b</sup>	-2,587 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,021	,001	,000	,003	,010

Test Statistics<sup>c</sup>

	Como é que tu achas que a tua prof é simpática? - Como é que tu achas que a tua prof gosta de ti?	Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola, como é q te sentes? - Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?	Como é que te sentes quando pensas que a prof pode ficar zangada contigo? - Quando te esforças em fazer as coisas muito bem feitas na escola, como é q te sentes?	1ª Escolha nos labirintos - 1ª Escolha no desenho	2ª Escolha nos labirintos - 2ª Escolha no desenho
Z	-2,714 <sup>b</sup>	-2,138 <sup>b</sup>	-2,024 <sup>b</sup>	-2,121 <sup>b</sup>	-2,000 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,033	,043	,034	,046

Test Statistics<sup>c</sup>

	Labirinto mais elevado - Cartão mais elevado	Somatório dos labirintos - Somatório dos desenhos
Z	-3,771 <sup>a</sup>	-5,662 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

a. Based on negative ranks.

b. Based on positive ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

**ANEXO 16**

**TESTE DE MANN-WHITNEY E COEFICIENTE DE  
CORRELAÇÃO DE SPEARMAN**

**RESULTADOS DO TESTE ESTATÍSTICO MANN-WHITNEY**  
(diferenças significativas para um nível de significância de 95%)

➤ Comparação entre alunos/professores

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>	<b>z</b>	<b>P</b>
Competência percebida	Leitura/escrita	-6.924	0.000
	Matemática	-5.272	0.000
	Desenho/pintura	-6.269	0.000
	Percepção global competências	-7.216	0.000
Atitudes perante a escola (satisfação)	Quando estás na escola como te sentes	-7.138	0.000
	Quando estás com a tua professora como te sentes	-4.499	0.000
	Como achas que a professora gosta de ti	-8.401	0.000
	Como achas que a professora é simpática	-6.847	0.000
	Mostra-me como são divertidas as coisas na escola	-8.432	0.000
	Índice de satisfação face à professora	-7.632	0.000
	Índice de satisfação face à escola	-5.842	0.000
	Índice de satisfação geral	-7.077	0.000
Emoções (ansiedade)	Quando te esforças em fazer muito bem feitas as coisas da escola como te sentes	-3.652	0.000
	Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como te sentes	-8.909	0.000
	Como te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo	-10.007	0.000
	Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola	-9.433	0.000
	Índice de ansiedade face à professora	-10.007	0.000
	Índice de ansiedade face à escola	-7.457	0.000
	Índice de ansiedade geral	-9.073	0.000
Expectativas para o sucesso	Somatório dos desenhos escolhidos	-3.482	0.000
	1ª escolha do desenho	-4.581	0.000
	2ª escolha do desenho	-5.792	0.000
	3ª escolha do desenho	-5.376	0.000
	4ª escolha do desenho	-3.625	0.000
	Somatório dos labirintos escolhidos	-3.374	0.001
	1ª escolha do labirinto	-4.137	0.000
	2ª escolha do labirinto	-4.082	0.000
	3ª escolha do labirinto	-3.634	0.000
	4ª escolha do labirinto	-3.821	0.000
	5ª escolha do labirinto	-2.159	0.031
	Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	-3.467	0.001
	Dependência	-3.069	0.002

➤ Comparação entre **alunos/professores**, consoante o estatuto escolar atribuído aos alunos

– Estatuto Escolar: **Fraco**

Itens	z	p*
Leitura/escrita	-4.129	0.000
Matemática	-2.704	0.008
Desenho/pintura	-3.039	0.003
Percepção global competências	-3.905	0.000
Como achas que a professora gosta de ti	-2.391	0.024
Como achas que a professora é simpática	-3.256	0.002
Quando te esforças em fazer muito bem feitas as coisas da escola como te sentes	-2.421	0.017
Índice de satisfação face à professora	-2.636	0.008
Índice de satisfação geral	-2.295	0.020
Preferência pelo desafio	-3.055	0.014

– Estatuto Escolar: **Médio**

Itens	z	p*
Leitura/escrita	-6.978	0.000
Matemática	-6.027	0.000
Desenho/pintura	-4.618	0.000
Percepção global competências	-7.369	0.000
Quando estás na escola como te sentes	-5.973	0.000
Quando estás com a tua professora como te sentes	-4.359	0.000
Como achas que a professora gosta de ti	-6.617	0.000
Como achas que a professora é simpática	-3.782	0.000
Mostra-me como são divertidas as coisas na escola	-5.892	0.000
Quando te esforças em fazer muito bem feitas as coisas da escola como te sentes	-4.373	0.000
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como te sentes	-5.128	0.000
Como te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo	-6.396	0.000
Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola	-5.284	0.000
Índice de satisfação face à professora	-5.568	0.000
Índice de satisfação face à escola	-5.131	0.000
Índice de satisfação geral	-5.728	0.000
Índice de ansiedade face à professora	-6.396	0.000
Índice de ansiedade face à escola	-3.136	0.002
Índice de ansiedade geral	-5.062	0.000
1ª escolha do desenho	-3.918	0.000
2ª escolha do desenho	-4.224	0.000
3ª escolha do desenho	-2.943	0.003
1ª escolha do labirinto	-2.740	0.006
2ª escolha do labirinto	-2.474	0.013
3ª escolha do labirinto	-2.049	0.040
Preferência pelo desafio	-2.603	0.009

– Estatuto Escolar: **Bom**

Itens	z	p*
Leitura/escrita	-4.319	0.000
Matemática	-3.202	0.001
Desenho/pintura	-4.564	0.000
Percepção global competências	-5.626	0.000
Quando estás na escola como te sentes	-3.883	0.000
Quando estás com a tua professora como te sentes	-2.976	0.003
Quando pensas em ir para a escola como te sentes	-2.644	0.008
Como achas que a professora gosta de ti	-4.219	0.000
Como achas que a professora é simpática	-4.484	0.000
Mostra-me como são divertidas as coisas na escola	-5.631	0.000
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como te sentes	-6.034	0.000
Como te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo	-6.118	0.000
Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola	-3.372	0.000
Índice de satisfação face à professora	-5.028	0.000
Índice de satisfação face à escola	-4.501	0.000
Índice de satisfação geral	-5.128	0.000
Índice de ansiedade face à professora	-6.118	0.000
Índice de ansiedade face à escola	-5.853	0.000
Índice de ansiedade geral	-6.242	0.000
Somatório dos desenhos escolhidos	-4.508	0.000
Desenho escolhido com maior grau de dificuldade	-2.157	0.031
1ª escolha do desenho	-3.372	0.001
2ª escolha do desenho	-4.187	0.000
3ª escolha do desenho	-4.196	0.000
4ª escolha do desenho	-3.805	0.000
Somatório dos labirintos escolhidos	-4.650	0.000
Labirinto escolhido com maior grau de dificuldade	-3.730	0.000
1ª escolha do labirinto	-2.538	0.011
4ª escolha do labirinto	-3.049	0.002
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	-4.962	0.000
Dependência	-3.095	0.002

- Estatuto Escolar: **Muito Bom**

Ítems	z	p*
Matemática	-2.608	0.000
Percepção global competências	-1.974	0.048
Quando estás na escola como te sentes	-1.977	0.048
Como achas que a professora gosta de ti	-2.887	0.004
Como achas que a professora é simpática	-2.457	0.014
Mostra-me como são divertidas as coisas na escola	-2.269	0.023
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como te sentes	-5.088	0.000
Como te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo	-4.973	0.000
Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola	-4.705	0.000
Índice de ansiedade face à professora	-4.973	0.000
Índice de ansiedade face à escola	-4.885	0.000
Índice de ansiedade geral	4.991	0.000
2ª escolha do desenho	-2.464	0.014
3ª escolha do desenho	-2.714	0.007
Dependência	-2.370	0.018

**RESULTADOS DO TESTE ESTATÍSTICO MANN-WHITNEY**  
**POPULAÇÃO: ALUNOS**

➤ Análise entre **diferentes estatutos** acadêmicos:

- Comparação entre alunos **Fracos** e restantes estatutos escolares

ITENS	Estatuto escolar dos alunos	
	Bons	M. Bons
Matemática	z = -2.428 p = 0.015	z = -2.175 p = 0.030
Percepção global competências	z = -2.307 p = 0.021	
Índice de satisfação face à escola	z = -2.069 p = 0.039	
Índice de satisfação geral	z = -2.452 p = 0.014	
Somatório dos desenhos escolhidos		z = -2.287 p = 0.022
Somatório dos labirintos escolhidos		z = -3.083 p = 0.002
Labirinto escolhido com maior grau de dificuldade		z = -2.671 p = 0.008
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos		z = -2.619 p = 0.009
Somatório dos cartões com maior grau de dificuldade		z = -2.853 p = 0.004

- Comparação entre alunos **Médios** e restantes estatutos escolares

ITENS	Estatuto escolar dos alunos		
	Fracos	Bons	M. Bons
Nº olhares para desenho do experimentador	z = -2.396 p = 0.017		
Nº olhares para puzzle do experimentador		z = -2.699 p = 0.007	
Total de olhares para as tarefas		z = -2.237 p = 0.025	
Título do desenho			z = -2.248 p = 0.025
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	z = -2.059 p = 0.039		z = -2.145 p = 0.032
Somatório dos cartões com maior grau de dificuldade			z = -2.079 p = 0.038

- Comparação entre alunos **Muito Bons** e restantes estatutos escolares

	Bons
Título do desenho	z = -2.076 p = 0.038
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	z = -2.816 p = 0.005
Somatório dos cartões com maior grau de dificuldade	z = -2.657 p = 0.008

➤ Comparação entre géneros

Itens	z	p*
Quando estás com a tua professora como te sentes	-2.031	0.042
Como achas que a professora é simpática	-2.061	0.039
Mostra-me como são divertidas as coisas na escola	-2.203	0.028
Índice de satisfação face à professora	-2.293	0.022
Índice de satisfação geral	-2.096	0.036
Somatório dos desenhos escolhidos	-3.052	0.002
Desenho escolhido com maior grau de dificuldade	-2.791	0.005
2ª escolha do desenho	-2.092	0.036
Somatório dos labirintos escolhidos	-3.715	0.000
Labirinto escolhido com maior grau de dificuldade	-3.093	0.002
4ª escolha do labirinto	-2.076	0.038
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	-4.125	0.000
Somatório dos cartões com maior grau de dificuldade	-3.397	0.001
Elementos repetidos no desenho	-2.557	0.011
Elementos novos no desenho	-2.016	0.44

**CORRELAÇÕES DE SPEARMAN**  
POPULAÇÃO: ALUNOS

➤ Correlações significativas\* entre a percepção global de competências e os seguintes itens:

Itens	Coefficiente Correlação	P
Índice de satisfação face à professora	0.379	0.000
Índice de satisfação face à escola	0.360	0.000
Índice de satisfação geral	0.446	0.000
Índice de ansiedade face à escola	0.254	0.006
Índice de ansiedade geral	0.233	0.013
Somatório dos desenhos escolhidos	0.885	0.000
Desenho escolhido com maior grau de dificuldade	0.231	0.013
Labirinto escolhido com maior grau de dificuldade	0.219	0.019
Estatuto escolar atribuído pelos professores	0.209	0.026

➤ Correlações significativas\* entre os vários índices de ansiedade e satisfação

	Índice ansiedade professora	Índice ansiedade escola	Índice ansiedade geral	Índice satisfação professora	Índice satisfação escola	Índice satisfação geral
Índice ansiedade professora						
Índice ansiedade escola	$R_s = 0.390$ $p = 0.000$					
Índice ansiedade geral	$R_s = 0.685$ $p = 0.000$	$R_s = 0.929$ $p = 0.000$				
Índice satisfação professora		$R_s = 0.241$ $p = 0.010$	$R_s = 0.204$ $p = 0.030$			
Índice satisfação escola		$R_s = 0.324$ $p = 0.000$	$R_s = 0.273$ $p = 0.003$	$R_s = 0.257$ $p = 0.006$		
Índice satisfação geral		$R_s = 0.353$ $p = 0.000$	$R_s = 0.307$ $p = 0.001$	$R_s = 0.724$ $p = 0.000$	$R_s = 0.830$ $p = 0.000$	

➤ Correlações significativas\* entre vários itens

	Índice satisfação professor	Índice satisfação escola	Índice satisfação geral	Pref. desafio após sucesso	Pref. desafio após insucesso	Leitura Escrita	Matemát	Desenho Pintura
Preferência desafio após insucesso	$R_s = -0.206$ $p = 0.028$		$R_s = -0.194$ $p = 0.038$	$R_s = 0.202$ $p = 0.031$				
Leitura escrita		$R_s = 0.212$ $p = 0.024$	$R_s = 0.236$ $p = 0.012$					
Matemática	$R_s = 0.327$ $p = 0.000$		$R_s = 0.287$ $p = 0.002$					
Desenho pintura	$R_s = 0.237$ $p = 0.011$		$R_s = 0.28$ $p = 0.002$					

➤ Correlações significativas\* entre vários itens

	Grau independência	Olhares para a tarefa	Estatuto escolar	Índice satisfação escola	Índice satisfação geral
Grau independência					
Olhares para a tarefa	$R_s = -0.368$ $p = 0.000$				
Estatuto escolar		$R_s = -0.200$ $p = 0.033$			
Índice satisfação escola			$R_s = 0.201$ $p = 0.032$		
Índice satisfação geral			$R_s = 0.254$ $p = 0.006$		
Quando o aluno está na escola como se sente			$R_s = 0.185$ $p = 0.049$		

\*correlação significativa para um nível de significância de 0.05 (2-tailed)

**RESULTADOS DO TESTE ESTATÍSTICO MANN-WHITNEY**  
**POPULAÇÃO: PROFESSORES**

➤ Análise entre diferentes estatutos académicos:

– Comparação entre alunos **Fracos** e os restantes estatutos escolares

Itens	Estatuto escolar dos alunos		
	Médios	Bons	M. Bons
Leitura/escrita	z = -5.286 p = 0.000	z = -5.649 p = 0.000	z = -5.319 p = 0.000
Matemática	z = -2.188 p = 0.029	z = -5.032 p = 0.000	z = -5.421 p = 0.000
Desenho/pintura	z = -2.910 p = 0.004	z = -4.117 p = 0.000	z = -4.621 p = 0.000
Percepção global competências	z = -4.430 p = 0.000	z = -5.333 p = 0.000	z = -4.888 p = 0.000
Quando estás na escola como te sentes		z = -2.235 p = 0.025	z = -3.105 p = 0.002
Quando estás com a tua professora como te sentes			z = -2.999 p = 0.003
Quando pensas em ir para a escola como te sentes		z = -2.821 p = 0.005	z = -3.319 p = 0.001
Como achas que a professora gosta de ti			z = -2.437 p = 0.015
Como achas que a professora é simpática			z = -2.437 p = 0.015
Mostra-me como são divertidas as coisas na escola		z = -2.936 p = 0.003	z = -3.503 p = 0.000
Quando te esforças em fazer muito bem feitas as coisas da escola como te sentes	z = -2.618 p = 0.009	z = -4.104 p = 0.000	z = -4.276 p = 0.000
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como te sentes	z = -3.001 p = 0.003	z = -4.018 p = 0.000	z = -4.137 p = 0.000
Como te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo	z = -2.497 p = 0.013	z = -3.402 p = 0.001	z = -3.844 p = 0.000
Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola	z = -2.409 p = 0.016	z = -3.868 p = 0.000	z = -4.089 p = 0.000
Índice de satisfação face à professora			z = -2.898 p = 0.004
Índice de satisfação face à escola		z = -2.704 p = 0.007	z = -3.564 p = 0.000
Índice de satisfação geral		z = -2.406 p = 0.016	z = -3.427 p = 0.001
Índice de ansiedade face à professora	z = -2.497 p = 0.013	z = -3.402 p = 0.001	z = -3.844 p = 0.000
Índice de ansiedade face à escola	z = -3.192 p = 0.001	z = -4.109 p = 0.000	z = -4.197 p = 0.000
Índice de ansiedade geral	z = -3.172 p = 0.002	z = -4.082 p = 0.000	z = -4.087 p = 0.000
Somatório dos desenhos escolhidos	z = -4.295 p = 0.000	z = -4.810 p = 0.000	z = -4.513 p = 0.000
Desenho escolhido com maior grau de dificuldade	z = -3.629 p = 0.000	z = -4.373 p = 0.000	z = -4.232 p = 0.000
1ª escolha do desenho	z = -4.852 p = 0.000	z = -5.084 p = 0.000	z = -4.053 p = 0.000
2ª escolha do desenho	z = -4.929 p = 0.000	z = -5.335 p = 0.000	z = -4.235 p = 0.000
3ª escolha do desenho	z = -2.146 p = 0.032	z = -1.995 p = 0.046	
Somatório dos labirintos escolhidos	z = -3.327 p = 0.001	z = -4.981 p = 0.000	z = -4.509 p = 0.000
Labirinto escolhido com maior grau de dificuldade	z = -3.327 p = 0.001	z = -4.914 p = 0.000	z = -4.509 p = 0.000
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	z = -4.593 p = 0.000	z = -4.960 p = 0.000	z = -4.721 p = 0.000
Somatório cartões escolhidos com maior grau de dificuldade	z = -4.284 p = 0.000	z = -4.960 p = 0.000	z = -4.733 p = 0.000
Preferência pelo desafio	z = -2.124 p = 0.034	z = -3.854 p = 0.000	z = -4.007 p = 0.000
Dependência	z = -4.028 p = 0.000	z = -4.804 p = 0.000	z = -3.461 p = 0.001

– Comparação entre alunos **Muito Bons** com os alunos **Médios e Bons**

Itens	Estatuto escolar dos alunos	
	Médios	Bons
Leitura/escrita	z = -7.126 p = 0.000	z = -5.658 p = 0.000
Matemática	z = -6.889 p = 0.000	z = -5.532 p = 0.000
Desenho/pintura	z = -5.214 p = 0.000	z = -3.794 p = 0.000
Percepção global competências	z = -6.711 p = 0.000	z = -5.994 p = 0.000
Quando estás na escola como te sentes	z = -4.654 p = 0.000	z = -2.512 p = 0.012
Quando estás com a tua professora como te sentes	z = -4.385 p = 0.000	z = -2.588 p = 0.010
Quando pensas em ir para a escola como te sentes	z = -4.276 p = 0.000	z = -2.168 p = 0.030
Como achas que a professora gosta de ti	z = -3.638 p = 0.000	
Como achas que a professora é simpática	z = -3.948 p = 0.000	
Mostra-me como são divertidas as coisas na escola	z = -4.957 p = 0.000	z = -2.773 p = 0.006
Quando te esforças em fazer muito bem feitas as coisas da escola como te sentes	z = -5.000 p = 0.000	z = -3.193 p = 0.001
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como te sentes	z = -4.581 p = 0.000	z = -2.769 p = 0.006
Como te sentes quando pensas que a professora pode ficar zangada contigo	z = -3.453 p = 0.000	z = -2.135 p = 0.033
Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola	z = -4.656 p = 0.000	z = -2.820 p = 0.005
Índice de satisfação face à professora	z = -4.346 p = 0.000	z = -2.462 p = 0.014
Índice de satisfação face à escola	z = -4.848 p = 0.000	z = -2.666 p = 0.008
Índice de satisfação geral	z = -4.699 p = 0.000	z = -2.514 p = 0.012
Índice de ansiedade face à professora	z = -3.453 p = 0.001	z = -2.135 p = 0.033
Índice de ansiedade face à escola	z = -4.872 p = 0.000	z = -3.018 p = 0.003
Índice de ansiedade geral	z = -4.729 p = 0.000	z = -3.023 p = 0.003
Somatório dos desenhos escolhidos	z = -3.778 p = 0.000	
Desenho escolhido com maior grau de dificuldade	z = -3.536 p = 0.000	
Somatório dos labirintos escolhidos	z = -3.515 p = 0.000	
Labirinto escolhido com maior grau de dificuldade	z = -3.515 p = 0.000	
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	z = -4.202 p = 0.000	
Somatório cartões escolhidos com maior grau de dificuldade	z = -4.095 p = 0.000	
Preferência pelo desafio	z = -4.078 p = 0.000	
Dependência	z = -3.833 p = 0.000	z = -2.006 p = 0.045

– Comparação entre alunos **Bons** com os alunos **Médios**

<b>Itens</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Leitura/escrita	-6.558	0.000
Matemática	-5.980	0.000
Desenho/pintura	-2.971	0.003
Percepção global competências	-7.000	0.000
Quando estás na escola como te sentes	-3.788	0.000
Quando estás com a tua professora como te sentes	-3.108	0.002
Quando pensas em ir para a escola como te sentes	-3.745	0.000
Como achas que a professora gosta de ti	-3.136	0.002
Como achas que a professora é simpática	-2.369	0.018
Mostra-me como são divertidas as coisas na escola	-4.041	0.000
Quando te esforças em fazer muito bem feitas as coisas da escola como te sentes	-3.634	0.000
Quando estás preocupado porque fizeste mal as coisas na escola como te sentes	-3.217	0.001
Como te sentes quando achas que podes arranjar confusões na escola	-3.301	0.001
Índice de satisfação face à professora	-2.786	0.005
Índice de satisfação face à escola	-4.080	0.000
Índice de satisfação geral	-3.552	0.000
Índice de ansiedade face à escola	-3.667	0.000
Índice de ansiedade geral	-3.368	0.001
Somatório dos desenhos escolhidos	-3.428	0.001
Desenho escolhido com maior grau de dificuldade	-2.898	0.004
4ª escolha do desenho	-3.252	0.001
Somatório dos labirintos escolhidos	-4.235	0.000
Labirinto escolhido com maior grau de dificuldade	-4.030	0.000
Somatório dos desenhos e dos labirintos escolhidos	-4.2390	0.000
Somatório dos cartões escolhidos com maior grau de dificuldade	-4.024	0.000
Preferência pelo desafio	-3.313	0.001
Dependência	-3.992	0.000

➤ Comparação entre **géneros**

<b>Itens</b>	<b>z</b>	<b>p*</b>
Desenho/pintura	-3.080	0.002
1ª escolha do desenho	-2.527	0.012

**CORRELAÇÕES DE SPEARMAN**  
**POPULAÇÃO: PROFESSORES**

➤ Correlações significativas\* entre a variável **percepção global de competências** e os seguintes itens:

Itens	Coefficiente Correlação	p
Índice de satisfação face à professora	0.412	0.000
Índice de satisfação face à escola	0.557	0.000
Índice de satisfação geral	0.512	0.000
Índice de ansiedade face à professora	0.448	0.000
Índice de ansiedade face à escola	0.621	0.000
Índice de ansiedade geral	0.593	0.000
Desafio inicial	0.541	0.000
Grau independência	0.598	0.000
Estatuto escolar atribuído pelos professores	0.910	0.000

➤ Correlações significativas\* entre os vários **índices de ansiedade e satisfação e estatuto escolar**

	Índice ansiedade professora	Índice ansiedade escola	Índice ansiedade geral	Índice satisfação professora	Índice satisfação escola	Índice satisfação geral	Estatuto escolar
Índice ansiedade professora							
Índice ansiedade escola	$R_s = 0.832$ $p = 0.000$						
Índice ansiedade geral	$R_s = 0.896$ $p = 0.000$	$R_s = 0.987$ $p = 0.000$					
Índice satisfação professora	$R_s = 0.644$ $p = 0.000$	$R_s = 0.641$ $p = 0.000$	$R_s = 0.663$ $p = 0.000$				
Índice satisfação escola	$R_s = 0.624$ $p = 0.000$	$R_s = 0.692$ $p = 0.000$	$R_s = 0.694$ $p = 0.000$	$R_s = 0.924$ $p = 0.000$			
Índice satisfação geral	$R_s = 0.647$ $p = 0.000$	$R_s = 0.677$ $p = 0.000$	$R_s = 0.692$ $p = 0.000$	$R_s = 0.971$ $p = 0.000$	$R_s = 0.977$ $p = 0.000$		
Estatuto escolar	$R_s = 0.449$ $p = 0.000$	$R_s = 0.616$ $p = 0.000$	$R_s = 0.598$ $p = 0.000$	$R_s = 0.420$ $p = 0.000$	$R_s = 0.543$ $p = 0.000$	$R_s = 0.506$ $p = 0.000$	

➤ Correlações significativas\* entre vários itens

	Índice satisfação professor	Índice satisfação escola	Índice satisfação geral	Índice ansiedade professora	Índice ansiedade escola	Índice ansiedade geral	Estatuto escolar
Desafio inicial	$R_s = 0.190$ $p = 0.043$	$R_s = 0.238$ $p = 0.011$	$R_s = 0.238$ $p = 0.011$	$R_s = 0.219$ $p = 0.019$	$R_s = 0.284$ $p = 0.002$	$R_s = 0.283$ $p = 0.002$	$R_s = 0.528$ $p = 0.000$
Grau independência	$R_s = 0.220$ $p = 0.019$	$R_s = 0.311$ $p = 0.001$	$R_s = 0.278$ $p = 0.003$	$R_s = 0.355$ $p = 0.000$	$R_s = 0.438$ $p = 0.000$	$R_s = 0.435$ $p = 0.000$	$R_s = 0.574$ $p = 0.000$
Somatório dos desenhos							$R_s = 0.570$ $p = 0.000$
Somatório dos labirintos							$R_s = 0.547$ $p = 0.000$
Nº do desenho mais elevado							$R_s = 0.522$ $p = 0.000$
Nº do labirinto mais elevado							$R_s = 0.543$ $p = 0.000$

\*correlação significativa para um nível de significância de 0.05 (2-tailed)

**ANEXO 17**

**RESULTADOS DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA**

## OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

**Legenda:**

Jardim de Infância P  
 Jardim de Infância M  
 Jardim de Infância F  
 Jardim de Infância S

	Completam. típico	Típico	Não típico	Nada típico
1				PMFS
2	PMF	S		
3			PMFS	
4	PMF	S		
5	S	PM		F
6		PM	S	F
7	FS		PM	
8		P	MFS	
9	FS	PM		
10				PMFS
11				PMFS
12				PMFS
13		PM	FS	
14		F	S	PM
15	P	MS		F
16			S	PMF
17	PMF		S	
18	F			PMS
19	PMS	F		
20		F	S	PM
21	PM	FS		
22	PMS		F	
23		F	S	PM
24		PMS	F	
25	F		S	PM
26	F	PS	M	
27	PMF	S		
28	PFS	M		
29	P	MFS		
30			FS	PM
31			FS	PM
32		PMFS		
33		PS	M	F
34	P	M	S	F
35				PMFS
36	FS	PM		
37		PM	S	F
38	PMFS			