



LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**Emoções, Autoconceito, Motivação e
Desempenho Académico
em Crianças do 3º e 4º anos de escolaridade**

Filipa Abreu e Silva

Orientador de Dissertação:

Prof.^a Doutora Lourdes Mata

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Prof. Doutor Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Educacional

2015

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof^a. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, em particular aos meus pais, pelo apoio incondicional e suporte demonstrado ao longo destes, nem sempre fáceis, anos.

À Professora Doutora Lourdes Mata, por ser sempre tão gentil, pela disponibilidade demonstrada, partilha de informação, e ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pela ajuda no seminário de dissertação.

À querida colega e amiga Raquel Xavier, pela amizade demonstrada desde o primeiro momento, e a todos os restantes colegas que durante este percurso me ajudaram de alguma forma.

Um muito obrigada aos encarregados de educação que autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo, para as escolas e professores que colaboraram na recolha de dados e que, sem o seu auxílio, a investigação não poderia ter sido realizada.

Um último agradecimento aos “pequenos” que participaram neste estudo, à sua forma, no geral, tão entusiasta, dando, certamente, um “toque” mais divertido a uma situação que se podia tornar monótona.

RESUMO

O presente estudo teve como principais objetivos caracterizar as emoções e analisar a sua relação com algumas dimensões do autoconceito e da motivação para as aprendizagens, assim como com o desempenho acadêmico.

Participaram neste estudo, 110 crianças que frequentavam o 3º e o 4º anos de escolaridade. Os instrumentos utilizados foram a adaptação portuguesa da Escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter, uma Escala de Motivação para as aprendizagens, uma Escala de Emoções de realização para crianças do 1º ciclo, e um Questionário de Avaliação de Competências Académicas. Os principais resultados demonstram que a emoção positiva de ativação relaciona-se positivamente com o autoconceito acadêmico. A autoestima surge relacionada negativamente com a emoção ativa negativa. Relativamente às dimensões da motivação, o valor surge positivamente associado ao prazer nas aulas, à avaliação e ao prazer geral. A competência percebida surge associada positivamente ao prazer na avaliação e ao prazer geral. Por último a pressão/tensão aparece associada positivamente à ansiedade nas aulas, à ansiedade na avaliação e ansiedade geral. No que diz respeito ao desempenho acadêmico, a competência a língua portuguesa surge negativamente associada à ansiedade nas aulas; a matemática associada positivamente ao prazer na avaliação e o estudo do meio relacionado negativamente com a ansiedade nas aulas.

Palavras-chave: Emoções; Motivação; Autoconceito; Desempenho Académico; Crianças.

ABSTRACT

The present study pretends to characterize the emotions and analysing the relations between them, with some self-concept dimensions, motivation for learning, and academic achievement.

110 children who frequented the 3rd and 4th grades participated in this study. The instruments used were the portuguese adaptation of the Self-Concept Scale for children and pre-teens from Susan Harter, a Motivation for Learning Scale, an adaptation of Emotional Scale - AEQ, and an Academic Skills Assessment Questionnaire. The major results show us that the pleasure is positively associated with academic self-concept. Self-esteem is negatively related with anxiety. The value appears positively associated with the pleasure in classes, evaluation and general pleasure. The perceived competence occur positively associated with pleasure in general. The pressure is associated positively to anxiety in classes, evaluation and general anxiety. At least, with regard to the academic performance, the competence in Portuguese language appears negatively associated to anxiety in classes; maths appears positively associated to the pleasure in evaluation, and the discipline “Estudo do Meio” appears negatively associated to anxiety in classes.

Key-words: Emotions, Motivation, Self-Concept, Academic, Children.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1.1 Emoções	3
1.1.2 Teoria de Controlo-Valor de Pekrun	5
1.1.3 Prazer, Ansiedade e Aborrecimento	6
1.2 Autoconceito.....	9
1.2.1 Autoconceito Académico	10
1.3 Motivação	12
1.3.1 Teoria de Expectativa-Valor de Eccles e Wigfield	13
1.4 Emoções e Autoconceito	15
1.5 Emoções e Motivação.....	16
1.6 Emoções e Desempenho Académico.....	17
CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA	
2.1 Problemática e Objetivo do Estudo	18
2.2 Formulação das Hipóteses	18
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	
3.1 Design.....	22
3.2 Participantes	22
3.3 Instrumentos	23
3.3.1 Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes.....	23
3.3.2 Escala de Motivação para a Aprendizagem.....	26
3.3.3 Questionário das Emoções de Realização – AEQ.....	29
3.3.4 Questionário para Avaliação de Competências	34
3.4 Procedimento da recolha	34

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS	36
4.1 Autoconceito e emoções	37
4.2 Motivação e emoções	38
4.3 Desempenho acadêmico e emoções	38
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO	40
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
CAPÍTULO VII – REFERÊNCIAS	43
CAPÍTULO VIII – ANEXOS	
Anexo 1 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.....	48
Anexo 2 – Escala de Autoconceito para Crianças e Adolescentes.....	49
Anexo 3 – Escala de Motivação para a Aprendizagem.....	54
Anexo 4 – Questionário das Emoções de Realização – AEQ:	
4.A - Versão masculina.....	59
4.B – Versão feminina	64
Anexo 5 – Questionário para avaliação de Competências	69
Anexo 6 – Outputs realizados no Método	70
Output 6.1 – Frequência e percentagem de alunos por género	70
Output 6.2 – Frequência e percentagem dos alunos por idade	70
Output 6.3 – Frequência e percentagem de alunos por ano escolar.....	70
Output 6.4 – Coeficiente de consistência interna (Alfa de <i>Cronbach</i>) para as dimensões do autoconceito	71
Output 6.5 – Análise fatorial da Escala da Motivação	77
Output 6.6 - Coeficiente de consistência interna (Alfa de <i>Cronbach</i>) para as cinco dimensões da escala de Motivação para as aprendizagens.....	81
Output 6.7 – Análise fatorial do Questionário das Emoções	84
Output 6.8 – Análise fatorial do Questionário das Emoções – Aulas.....	85

Output 6.9 – Análise fatorial do Questionário das Emoções – Aulas (após a eliminação do Aborrecimento	87
Output 6.10 – Análise fatorial do Questionário das Emoções – Avaliação.....	88
Output 6.11 – Coeficiente de consistência interna (Alfa de <i>Cronbach</i>) da Escala das Emoções	89
Output 6.12 – Análise fatorial do Questionário das Emoções – Prazer + Ansiedade	92
Output 6.13 – Análise fatorial da Escala das Emoções – Prazer + Ansiedade (versão final).....	93
Output 6.14 – Coeficiente de consistência interna (Alfa de <i>Cronbach</i>) para o Prazer.....	95
Output 6.15 – Coeficiente de consistência interna (Alfa de <i>Cronbach</i>) para a Ansiedade.....	96
Anexo 7 – Outputs da apresentação dos resultados	
7.1 – Caraterização das emoções	97
7.2 – Hipótese 1	98
7.3 – Hipótese 2	98
7.4 – Hipótese 3	99
7.5 - Tratamento género e emoções	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Frequência e Percentagem dos alunos por gênero.

Tabela 2. Frequência e Percentagem dos alunos por idade.

Tabela 3. Frequência e Percentagem dos alunos por ano escolar.

Tabela 4. Itens correspondentes às categorias da escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes.

Tabela 5. Coeficientes de consistência interna (Alfa de *Cronbach*) para as 6 dimensões do Autoconceito.

Tabela 6. Itens correspondentes às categorias da escala da Motivação para as aprendizagens

Tabela 7. Resultado da Análise Fatorial da Escala da Motivação para as aprendizagens

Tabela 8. Coeficientes de consistência interna (Alfa de *Cronbach*) para as subescalas da Motivação

Tabela 9. Itens correspondentes às categorias do Questionário das Emoções

Tabela 10. Resultado da Análise Fatorial do Questionário das Emoções em situação de aula

Tabela 11. Resultado da Análise Fatorial do Questionário das Emoções em situação de avaliação

Tabela 12. Coeficientes de consistência interna (Alfa de *Cronbach*) para as emoções em aula e em avaliação

Tabela 13. Valores da correlação entre as diversas dimensões do Autoconceito e as Emoções

Tabela 14. Valores da correlação entre as diversas dimensões da Motivação e as Emoções

Tabela 15. Valores da correlação entre as diversas dimensões da Motivação e as Competências do Desempenho Acadêmico.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Item da escala de Autoconceito para crianças e pré-adolescentes.....
- Figura 2. Item da escala das emoções em aula (aborrecimento) – versão feminina.....
- Figura 3. Item da escala das emoções em avaliação (ansiedade) – versão feminina.
- Figura 4. Item da escala das emoções em aula (ansiedade) – versão masculina.
- Figura 5. Item da escala das emoções em avaliação (prazer) – versão masculina.
- Figura 6. Itens do questionário sobre o Desempenho Académico
- Figura 7. Gráfico da caracterização das emoções em função do contexto
- Figura 8. Gráfico das diferenças entre as emoções nas duas situações, em função do desempenho

INTRODUÇÃO

O estudo das emoções tem sido negligenciado na área educacional (Pekrun, 2009), apesar destas estarem bem presentes no ambiente escolar, dado este contexto ser propício a uma amálgama de situações que favorecem a existência de experiências emocionais diversas.

Excetuando investigações relacionadas com a ansiedade em situação de teste (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006) e com as emoções em situações de sucesso e fracasso (Schutz & Lanehart, 2002), as restantes emoções têm sido pouco estudadas.

Outro pormenor a ter em conta é o facto das investigações efetuadas serem, na grande maioria, focadas em adolescentes e estudantes universitários (Pekrun, Goetz, & Titz, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009), descurando os alunos do 1º ciclo.

Podemos considerar esta situação reprovável, uma vez que os primeiros anos académicos são cruciais no desenvolvimento dos indivíduos, sendo férteis em emoções, e fundamentais para a construção do autoconceito, da criação de características motivacionais, entre outras áreas, que influenciarão o percurso académico, moldando o indivíduo e que terão consequências na vida adulta.

Pekrun (2006, 2009) propõe a teoria de controlo-valor de maneira a explicar as emoções de realização relacionadas com as aprendizagens. De acordo com esta teoria, as emoções têm o poder de afetar o processo de aprendizagem e desempenho dos alunos, tendo influencia

A teoria de controlo-valor organiza as emoções tendo em conta a sua valência (positiva ou negativa), o grau de ativação (ativas ou desativas) e o objeto de foco (atividade ou resultado) (Pekrun, 2006, 2009).

Na literatura existente, podemos observar que o autoconceito, a motivação para as aprendizagens e o desempenho académico são constructos que estão relacionados com as emoções (e.g. Pekrun, 2009; Pekrun et al., 2009; Goetz et al., 2010).

Deste modo, o presente estudo centra-se em torno das emoções que os alunos experienciam na sala de aula e em situação de avaliação de conhecimentos, e a sua relação com o autoconceito, a motivação para as aprendizagens e o desempenho académico.

Este trabalho inicia-se com a revisão de literatura no capítulo 1, onde são descritas as teorias mais importantes, e os estudos realizados nesta área, até então, de forma a compreender melhor a relação entre as variáveis em estudo. Para tal, relacionamos as emoções com duas dimensões do autoconceito (autoconceito académico e autoestima); quatro dimensões da motivação para as aprendizagens (Valor/Satisfação, Reconhecimento Social, Competência Percebida e Pressão/Tensão); e, com o desempenho académico.

No capítulo 2 problemática e hipóteses, apresentamos o problema de investigação, a sua importância, e as hipóteses a testar com base nos quadros teóricos apresentados anteriormente. A problemática deste estudo enquadra-se na teoria de controlo-valor de Pekrun (2006), seguindo o pressuposto de que as emoções se relacionam com os mais diversos constructos, tendo consequências nas diferentes características dos indivíduos.

No capítulo 3 método é feita a caracterização da amostra, descritos os instrumentos utilizados na recolha dos dados, quais os procedimentos realizados durante essa mesma recolha e qual o tratamento estatístico.

No capítulo 4 análise dos resultados são descritos os resultados obtidos através da investigação aqui proposta. Em termos de organização, optámos por, inicialmente, fazer uma breve caracterização das emoções, seguida pela análise das relações existentes entre as mesmas com as dimensões do autoconceito, da motivação e o desempenho académico.

No capítulo 5 discussão de resultados, os resultados são apresentados sucintamente, estabelecendo uma relação com os resultados obtidos em investigações anteriores.

Por último, no capítulo 6 considerações finais são efetuadas algumas reflexões, limitações do estudo e sugestões para novas investigações.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Emoções

Ao longo dos séculos, as emoções têm sido alvo da curiosidade humana e, conseqüentemente, do seu estudo nas mais diferentes áreas. No modelo de competência sócio-afetiva de Deham (1998, cit. por Machado, Veríssimo, Monteiro, Torres, Peceguina, & Santos, 2008, p.1), como exemplo, a autora considera a emoção “... como um processo que se inicia num estado de excitação, no momento em que o sistema nervoso autónomo é ativado por uma mudança com origem num evento externo ou interno.”. A maioria dos estudiosos consideram que as emoções envolvem um número de processos psicológicos relacionados entre si com componentes afetivos, cognitivos, psicológicos, motivacionais e expressivos (Pekrun & Stephens, 2010).

O cérebro é reconhecido como o centro de comandos das emoções, mas começa a ser consensual que este é afetado e vai-se modificando ao longo do desenvolvimento pelas diferentes experiências da vida, assim como pelo desenvolvimento emocional de cada indivíduo (Shore, 1994, cit. por Melo, 2005).

O temperamento emocional da criança e a sua capacidade de regular as emoções contribuem significativamente para o seu ajustamento e evoluem à medida que a criança vai crescendo e se vai confrontando com diferentes experiências.

As componentes das emoções assumem funções reguladoras das relações, emergindo e moldando-se nelas, refinando-se tendo em vista a construção de competências emocionais que promovem o bem-estar do indivíduo e um relacionamento saudável com os que o rodeiam.

Os estudantes experienciam diariamente uma amálgama de emoções relacionadas com o seu desempenho. Sentir-se feliz por ter tido uma nota elevada num teste, sentir-se ansioso durante uma avaliação, ou sentir-se aborrecido ao dar uma matéria pela qual não nutre qualquer interesse, são exemplos dessa mesma existência. Apesar disso, e da consciência de que as emoções estão presentes no dia-a-dia, as experiências emocionais que ocorrem no processo de aprendizagem ainda são pouco estudadas (Schutz & Pekrun, 2007) ou não lhes atribuem muita importância (Turner, Husman, & Schallert, 2002).

No ambiente académico, o processo de aprendizagem e rendimento pode produzir uma variedade de emoções intensas, negativas e positivas, relacionadas com a tarefa, autorelacionada e social (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Neste sentido, Pekrun (2006) denomina as emoções em contexto académico, de emoções de realização. Estas emoções estão relacionadas com atividades que levam à realização ou à aquisição de resultados (Pekrun, 2006, Pekrun et al, 2010). Durante esse processo, existem comportamentos e resultados que se consideram dentro dos padrões esperados, relacionados com a perceção que os alunos e os restantes intervenientes têm (Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008).

Nos últimos anos tem vindo a desenvolver-se a pesquisa relacionada com as emoções experienciadas por adolescentes e estudantes universitários (Schutz & Pekrun, 2007; Abril, 2011; Gonçalves, 2012; Pereira, 2014) todavia, a investigação sobre as emoções de realização em crianças do 1º ciclo é, ainda, insuficiente (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012).

Inicialmente, as emoções de realização eram examinadas através de estudos que incidiam na ansiedade ou nos antecedentes atribucionais das emoções (Lichtenfeld et al., 2012).

O facto das emoções terem um grande impacto na motivação, aprendizagem e performance dos alunos, para além obviamente das consequências que esses constructos têm na saúde, levaram Pekrun (2006) a questionar a pouca existência de estudos.

Um dos motivos possíveis para a falta de pesquisa relacionada com o tema será certamente o número limitado de instrumentos empíricos. As exceções estão focadas na ansiedade, nomeadamente relacionada com a matemática (e.g. Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007), uma vez que esta disciplina tende a ser crítica para a grande maioria dos estudantes.

As emoções são tão faladas diariamente, estando tão embrenhadas nos discursos, que os indivíduos não necessitam de as definir para se fazerem entender. Contudo, a nível empírico era necessário construir um instrumento, pelo qual os investigadores pudessem comprovar cientificamente os seus estudos. De forma a contribuir para o enriquecimento desse constructo, e para combater essa lacuna, Lichtenfeld et al. (2012) construíram um instrumento que mede as emoções experienciadas pelas crianças do 1º ciclo, utilizando como quadro teórico, a Teoria de Controlo-Valor de Pekrun (2006, 2009).

1.1.2 – Teoria de Controlo Valor de Pekrun

A Teoria de Controlo Valor proposta por Pekrun (2006, 2009) é constituída por princípios básicos da teoria atribucional de Weiner (1985, cit. por Pekrun, 2009), faz uma abordagem da expectativa-valor relativamente às emoções (Pekrun, 1992; Turner & Schallert, 2001, cit. por Pekrun, 2009), integra teorias de controlo percebido (Patrick, Skinner, & Connell, 1993; Perry, 1991, cit. por Pekrun, 2009), e ainda por modelos que envolvem os efeitos das emoções na aprendizagem e performance (Fredrickson, 2001; Pekrun et al., 2002; Zeidner, 1998, cit. por Pekrun, 2009).

Como parte da teoria, Pekrun (2006) propôs uma taxonomia que descreve as emoções ao longo de três dimensões: valência (positiva vs. negativa), nível de ativação (ativo vs. desativo), e foco do objeto em termos de estar relacionado quer com atividades de competência (aprender) quer com os resultados adquiridos (sucesso ou fracasso). Assim, uma experiência de prazer durante uma determinada aula pode ser caracterizada como positiva, ativa, e relacionada à atividade. Contrariamente, a ansiedade, quando existente num momento de avaliação, é considerada negativa, ativa, relacionada com o resultado.

Esta taxonomia tridimensional resulta em quatro grupos distintos: emoções positivas de ativação (e.g. prazer, esperança e orgulho); emoções positivas de desativação (e.g. alívio); emoções negativas ativas (e.g. zanga, ansiedade e vergonha); e emoções negativas de desativação (e.g. aborrecimento e desânimo) (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012; Pekrun, 2009; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007; Pekrun, Maier, & Elliot, 2006).

Nesta teoria, o autor propõe que o controlo e o valor sirvam como antecedentes críticos das emoções de desempenho. As apreciações relacionadas com o controlo envolvem as crenças de competência, expectativas e atribuições. As apreciações de valor referem-se ao valor percebido numa atividade ou resultado (ex. a perceção da importância do sucesso).

É esperado que a perceção desse controlo e a subjetividade do valor positivo nas atividades de competência evoquem emoções ativas positivas, tais como o prazer de aprender, e que reduzam as emoções negativas, como o aborrecimento ou a raiva. Enquanto o aborrecimento era tradicionalmente assumido como causado por falta de desafios, estudos mais recentes mostram que o mesmo está relacionado com um baixo autoconceito sobre a sua habilidade (Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006) e baixo controlo percebido (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010).

Esta teoria propõe ainda que o baixo controlo percebido e o valor negativo do fracasso originem resultados negativos como a ansiedade, falta de esperança, ou vergonha. Por exemplo,

um aluno que prevê o falhanço num exame importante e sente-se incapaz de passar, irá experienciar ansiedade relacionada com o fracasso.

Assim, esta teoria demonstra que as avaliações de controlo e de valor servem como antecedentes próximos das emoções específicas (Pekrun, 2006).

Na sua teoria sobre o controlo-valor, Pekrun (2006) sugere que as emoções ativas positivas, geralmente, aumentam o desempenho académico ao promover a atenção relacionada com a tarefa, fortalecem a motivação, e reforçam o uso de estratégias flexíveis de aprendizagem. Por exemplo, desfrutar de um tema académico específico, levará a uma maior atenção relativamente às tarefas que lhe são associadas, o que conseqüentemente leva o aluno a ter um melhor desempenho. Muitos estudos fornecem evidência empírica para uma ligação positiva entre o prazer e o desempenho (e.g. Helmke, 1993; Pekrun et al., 2002, cit. por Lichtenfeld et al., 2012). Contrariamente, as emoções de desativação negativa, tais como o aborrecimento, prejudicam a motivação e a autorregulação no processo de aprendizagem, levando ao processamento de pouca informação, e a um desempenho pobre por parte do aluno (Pekrun et al., 2010, cit. por Lichtenfeld et al., 2012). As emoções ativas negativas, como a ansiedade, podem igualmente prejudicar o interesse e a motivação intrínseca; contudo, podem também aumentar a motivação extrínseca ao investir esforço para evitar falhanços. Conseqüentemente, os efeitos da ativação negativa das emoções no resultado são mais variáveis (e.g. Pekrun et al., 2002, cit. por Lichtenfeld et al., 2012), apesar do impacto negativo destas emoções no desempenho académico global serem geralmente consideradas dominantes sobre quaisquer efeitos vantajosos (Hembree, 1988; Pekrun et al., 2007, cit. por Lichtenfeld et al., 2012).

1.1.3 - Prazer, Aborrecimento e Ansiedade

Aprender e realizar-se são de fundamental importância para a carreira educacional dos estudantes, implicando que as emoções relacionadas com a realização como o prazer em aprender, a esperança, orgulho, raiva, ansiedade, ou aborrecimento são frequentes, penetrantes, múltiplos e, frequentemente, intensos em situações académicas. As emoções são funcionalmente importantes para a motivação dos alunos, para a performance cognitiva, e desenvolvimento pessoal. Emoções adaptativas como o prazer em aprender ajudam a visionar metas e desafios, abrem a mente na criação de resolução de problemas, e estabelecem as bases da auto-regulação (Ashby, Isen, & Turken, 1999; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002a, cit. por Pekrun, 2009). Emoções inadequadas como a excessiva ansiedade, desespero, ou

aborrecimento são prejudiciais para a realização académica, podendo levar ao abandono escolar, e tendo um impacto negativo na saúde psicológica e física (Zeidner, 1998, cit. por Pekrun, 2009).

O aborrecimento é visto como um estado afetivo constituído por sentimentos desagradáveis, falta de estimulação, e baixa agitação fisiológica (Harris, 2000; Mikulas & Vodanovich, 1993; cit. por Pekrun et al., 2010). É categorizado como sendo uma emoção negativa desativa, por ser experienciado como algo desagradável, que reduz a atividade fisiológica (Pekrun et al., 2010). De uma forma geral, é causado pelo pouco valor que um indivíduo atribui a uma determinada situação ou tarefa (Pekrun et al., 2010).

Apesar de ser experienciada pelos alunos, ainda recebe escassa atenção, por tratar-se de uma emoção menos frequente (Furlong, Gilman, & Huebner, 2014).

Já Pekrun et al. (2010) afirmam que o facto de ser uma emoção impercetível, comparativamente a outros estados emocionais mais visíveis como a ansiedade, pode ser um dos motivos que leva à falta de estudos. Todavia, pode ser devastadora, uma vez que desmotiva o aluno, prejudicando a sua realização académica. É uma emoção experienciada também por alunos competentes (Pekrun, 2009).

Nas investigações empíricas realizadas, tem-se verificado que o aborrecimento está negativamente relacionado com a atenção, a motivação para aprender, o uso de estratégias de aprendizagem e ao ser um preditor negativo da realização académica (Ahmed, Van der Werf, Kuyper, & Minnaert, 2013, cit. por Furlong, Gilman, & Huebner, 2014; Pekrun et al., 2010).

Na psicologia, as emoções positivas acabaram por ser colocadas em segundo plano. Segundo Pekrun et al. (2002), o foco normalmente está nas emoções negativas e em como estas estão relacionadas com comportamentos desviantes e com o stress. No âmbito educacional as emoções positivas são igualmente negligenciadas.

As emoções positivas, como o prazer, são essenciais para o bem-estar do ser humano e, consequentemente, importantes para o bom aproveitamento dos alunos. Levam o indivíduo a estar mais entusiasmado e consequentemente mais interessado nas experiências que o rodeiam. Este estado emocional "... por norma, recompensa os esforços do indivíduo e as suas conquistas, facilita a resolução de problemas e a criatividade e tende a amortecer os efeitos do stress." (Melo, 2005, p.21).

Apesar do estudo sobre os efeitos positivos das emoções ser escasso, a informação que existe suporta que estas aumentam a motivação académica e a performance escolar (Pekrun, 2009). O prazer em aprender está positivamente correlacionado com o interesse, o esforço, o

desempenho acadêmico, a autorregulação, corroborando que esta emoção pode ser benéfica para a motivação acadêmica dos estudantes (Pekrun et al., 2002, cit. por Pekrun, 2009).

Helmke (1993, cit. por Pekrun et al., 2002) investigou o desenvolvimento do prazer em aprender desde o jardim-de-infância até ao 5º ano em matemática e na língua alemã. Os resultados demonstraram que o prazer em aprender ia diminuindo ao longo do 1º ciclo, mas, apesar disso, mantinha um nível elevado.

A ansiedade que os alunos experienciam face à avaliação de conhecimentos será uma constante ao longo do percurso acadêmico, podendo levar a criança a desistir de um determinado objetivo, já que é uma emoção que promove comportamentos que permitem o evitamento.

A ansiedade no teste é definida como “uma emoção específica relacionada com a ameaça de falhar a realização” (Pekrun, 1988, cit. por Turner et al, 2002). De todas as emoções, a ansiedade, nomeadamente relacionada com o teste, tem sido, sem a menor dúvida, a mais estudada (Pekrun et al., 2002).

Em situação de teste, a ansiedade influencia não só o desempenho, mas também a motivação acadêmica, o autoconceito acadêmico, tendo consequências no desenvolvimento da personalidade e na saúde (Pekrun, Gotz, Titz & Perry, 2002, cit. por Stöber & Pekrun, 2004).

No caso da ansiedade relacionada com as aulas, esta tem sido mais estudada em relação à matemática (e.g. Frenzel et al., 2007; Lichtenfeld et al., 2011; Carmo & Ferraz, 2012; Pereira & Peixoto, 2014).

1.2 - Autoconceito

O autoconceito é um dos mais antigos constructos estudados nas ciências sociais e, por isso mesmo, a sua definição tem sido envolta em controvérsia. De uma forma geral, podemos considerar o autoconceito como as auto-percepções que o indivíduo tem, formando-as através das suas experiências com o meio no qual está inserido e as interpretações que faz dele (Shavelson et al., 1976, Marsh & Shavelson, 1985, cit. por Marsh & Martin, 2010).

Segundo Craven e Marsh (2008) o autoconceito, historicamente, começou por ser mencionado como autoestima e concebido como um constructo unidimensional. As investigações realizadas até meados dos anos 70 mostram que o autoconceito era medido com instrumentos de avaliação de pouca qualidade (Craven & Marsh, 2008).

A partir de finais dos anos 70, as investigações começaram a demonstrar que o autoconceito é, na realidade, um constructo multidimensional, de natureza hierárquica e que o seu processo é complexo (Marsh, 1990). Segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976, cit. por Marsh & Martin, 2010) as percepções do comportamento pessoal em situações específicas encontram-se na base da hierarquia; as inferências acerca do “eu” em domínios mais amplos, como o social, físico, académico, no meio da hierarquia; e um autoconceito global no topo da hierarquia.

Shavelson et al. (1976, cit. por Craven & Marsh, 2008) depois de reverem a pesquisa teórica e empírica existente desenvolveram um novo modelo teórico sobre o autoconceito. Os autores sugeriram igualmente uma possível representação do modelo multidimensional do autoconceito, dividindo-o em componentes académicos e não-académicos, que foram divididos em componentes mais específicos. O autoconceito académico foi representado pela forma como os alunos se percecionavam em relação a áreas académicas específicas, como a matemática e o inglês. O autoconceito não-académico foi dividido em autoconceito social, emocional e físico que, por sua vez, foram divididos em componentes mais específicos (ex. o autoconceito físico foi dividido em habilidade física e aparência física).

O modelo da multidimensionalidade do autoconceito de Shavelson et al. (1976, cit. por Craven & Marsh, 2008) ficou estabelecido, mas, apesar disso, pesquisas posteriores indicaram que a hierarquia era ainda mais complicada, levando assim, a uma nova revisão do modelo (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1985; Vispoel, 1995, cit. por Craven & Marsh, 2008), na qual foram inseridas novas características académicas. Os instrumentos de avaliação foram igualmente melhorados, contribuindo para o desenvolvimento de outras investigações relacionadas com o tema.

Os novos conhecimentos teóricos sobre a multidimensionalidade e a natureza hierárquica do autoconceito, ao emergirem, forneceram a base para uma compreensão do autoconceito enquanto fator fundamental para o bem-estar psicológico e para o estudo da sua relação com outras variáveis (Marsh & Martin, 2011). Para Peixoto e Almeida (2011), o autoconceito é um constructo psicológico fundamental a um bom desempenho académico.

1.2.1. Autoconceito Académico

Marsh e Craven (2006, cit. por Marsh & Martin, 2011) afirmam que a perspetiva multidimensional do autoconceito varia nas diferentes ciências sociais, sendo a área da psicologia educacional a que mais se baseia nesta perspetiva, uma vez que se foca na relação entre o autoconceito académico com o desempenho, as notas, as aprendizagens, entre outros.

Atualmente, o autoconceito é considerado um fim desejável em diversas áreas da psicologia, e a área educacional não é exceção.

A entrada na escola é sem dúvida uma fase de enorme importância para o desenvolvimento da criança, nomeadamente do seu autoconceito. Numa primeira fase, a base do autoconceito será construída com suporte na família, seguindo-se numa segunda fase, a influência dos professores e pares. Irá, assim, ocorrer uma grande ampliação da sua esfera de relações que irão contribuir para o desenvolvimento da criança. Assim, a maneira como os outros indivíduos reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que a criança desenvolve (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

No modelo de escolas eficientes de Brookover e Lezotte (1979, cit. por Marsh & Martin, 2011), os autores realçam a importância de maximizar o autoconceito académico, a autoconfiança, e o desempenho académico como grandes objetivos na educação escolar.

Para Peixoto (2004) o autoconceito académico diz respeito às representações que os sujeitos possuem de si próprios, relativamente ao desempenho enquanto alunos e o seu rendimento, fornecido pelas avaliações/notas e pelas atitudes adotadas em relação a eles, pelos que os rodeiam, nomeadamente professores, pares e pais.

Segundo Cubero e Moreno (1995, cit. por Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003), a criança, ao receber a avaliação dos professores, dos colegas e pais, constrói uma visão de si mesma sobre as suas capacidades.

O autoconceito está “ligado ao sucesso económico, à saúde e bem-estar nos estudantes.” (OECD, 2003, p.9, cit. por Marsh & Martin, 2011). O papel fundamental que desempenha nos

interesses dos alunos e na sua satisfação escolar, consolida o desempenho acadêmico, e constitui uma plataforma muito influente para percursos além do escolar (Ackerman, 2003; Marsh, 2007; Marsh Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006, cit. por Marsh & Martin, 2011).

As crianças que tenham vivenciado diversas experiências de fracasso escolar, têm uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização de tarefas e apresentam um autoconceito mais baixo, levando, conseqüentemente, a uma reduzida motivação e a nutrir sentimentos negativos relativamente à vida acadêmica (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

Para Marsh (2003), os indivíduos que se percebem mais efetivos, mais confiantes e mais aptos, atingem mais, comparativamente aos indivíduos com auto-percepções menos positivas.

Byrne (1984, cit. por Marsh, 2003) enfatizou que muito do interesse na relação entre autoconceito e realização, se baseia na crença que o autoconceito acadêmico tem propriedades motivacionais, e que as mudanças no autoconceito acadêmico levarão, conseqüentemente, a mudanças na realização acadêmica.

Gonzalez Cabanach & Valle Arias (1998, cit. por Carneiro, Martinelli e Sisto, 2003) verificaram que alunos com um autoconceito mais baixo, apresentavam pouca motivação e nutriam mais sentimentos negativos em relação à vida acadêmica, comparativamente aos seus pares que não tinham vivenciado experiências de fracasso.

Essa desmotivação e a presença de emoções negativas podem provocar comportamentos desadaptativos e inadequados. Assim, pode considerar-se que o autoconceito integra e organiza toda a experiência do indivíduo, regulando os seus estados emocionais e afetivos, atuando como motivador, e guiando o seu comportamento (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

1.3 Motivação

A motivação humana suscitou o interesse de estudiosos, sendo há muito abordada pelo campo da Psicologia. A pesquisa realizada por investigadores, e a existência de variadas teorias resultantes desses estudos, como a teoria da motivação de Maslow ou o modelo da motivação baseado no condicionamento de Skinner, mostram que esse mesmo interesse surgiu há décadas atrás.

Apesar de ser um constructo difícil de definir, na generalidade é considerado como “um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos.” (Pereira, 2013).

A motivação está relacionada com a ativação e intenção. Assim, um indivíduo que não sente vontade, nem inspiração para agir, é caracterizado como sendo desmotivado, enquanto alguém que é enérgico ou ativo em relação a um fim que quer atingir é considerado motivado (Ryan & Deci, 2009).

Inicialmente, segundo Wentzel e Wigfield (2009), os teóricos focaram-se nos impulsos e necessidades como a base da motivação, assim como com os padrões de recompensas e punições que os indivíduos recebiam na escola e em outros contextos.

Ao longo dos últimos 30 anos, as teorias socio-cognitivas têm dominado os estudos (Wentzel & Wigfield, 2009). As perspetivas têm-se focado nas crenças que os indivíduos têm acerca das suas próprias capacidades, auto-eficácia, e expectativas de sucesso; atribuições e crenças sobre a inteligência; e senso de controlo sobre os resultados dos estudantes sobre o esforço, persistência e consequentemente a performance (Wentzel & Wigfield, 2009).

Em termos educacionais, para Wentzel e Wigfield (2009) os estudos focam-se nas escolhas que os alunos fazem de forma a atingir determinado resultado, analisando constructos como os objetivos, padrões de desempenho, valores, interesses, e orientações que levam à aprendizagem e desempenho.

Nos últimos anos, o foco na motivação, enquanto característica do indivíduo, tem vindo a ser ampliada ao incluir enquadramentos, especificando fatores desenvolvimentais, ecológicos e sociais, que podem influenciar crenças e intenções motivacionais (Wentzel & Wigfield, 2009). Para estes autores, as interações complexas de fatores individuais e contextuais são marcas da literatura atual existente sobre a motivação.

Segundo Monteiro e Mata (2001) a existência de numerosos estudos relacionados com a motivação em contexto escolar deve-se à importância que este constructo tem como fator determinante do sucesso escolar dos alunos.

As crianças tendem a iniciar o seu percurso escolar com uma grande sede de aprendizagem. Com entusiasmo e curiosidade, procuram tarefas novas e desafiadoras (Goldberg, 1994, cit. por Broussard, 2002).

1.3.1 - Teoria da Expectativa e Valor de Eccles e Wigfield

Existem muitas teorias, baseadas em constructos diversos, para explicar a motivação. A teoria de Eccles e Wigfield (2002) é abrangente, equacionando diferentes perspetivas, que em vez de serem consideradas antagónicas são aqui vistas como complementares. Estes autores baseiam-se no Modelo de Expectativa e Valor de Atkinson, onde se relaciona a performance, a persistência e a escolha, com as crenças ligadas à expectativa e ao valor da tarefa. Contudo, na sua teoria existem diferenças relativamente ao modelo inicial. Quer os componentes da expectativa, quer do valor são mais elaborados e estão relacionados com uma gama mais ampla de determinantes psicológicos e sociais/culturais. Para além disso, considera-se que as expectativas e os valores estão ambos positivamente relacionados, contrariamente ao que Atkinson propôs (Eccles & Wigfield, 2002).

As teorias de expectativa-valor, nomeadamente os estudos realizados por Eccles, Wigfield e colaboradores, constituem um dos enfoques teóricos que, segundo Pintrich e Schunk (2002), têm oferecido um suporte empírico fundamental para o estudo da motivação em ambientes educacionais.

No modelo proposto, os autores defendem que as escolhas feitas pelos indivíduos são influenciadas por características negativas e positivas, tendo todas as escolhas, custos associados a elas, justamente porque uma escolha elimina outras opções (Eccles & Wigfield, 2002). Assim sendo, o valor e a probabilidade de sucesso das várias opções existentes são pontos determinantes nas escolhas.

Expectativas e valores influenciam diretamente a performance, a persistência e a escolha da tarefa.

Segundo Eccles e Wigfield (2002), a expectativa para o sucesso é definida como as crenças individuais acerca do quão bem se sairão nas tarefas que se avizinham, quer de imediato, quer no futuro. Os autores definem crenças acerca da capacidade, como a avaliação que os sujeitos fazem sob as suas competências em diferentes áreas.

Apesar destes constructos poderem ser teoricamente distintos, na realidade, em situações de realização estão altamente relacionados e empiricamente indistinguíveis.

De acordo com Eccles e Wigfield (2002) a tarefa-valor está delineada em quatro componentes: valor de realização, valor intrínseco, valor da utilidade e custo.

Relativamente ao valor da realização, os autores definem-no como a importância pessoal de realizar bem uma tarefa. Relacionaram igualmente o constructo à relevância de se envolver em uma tarefa de forma a confirmar ou não, aspetos salientes da auto-imagem do indivíduo, uma vez que as tarefas proporcionam a oportunidade de se demonstrarem aspetos da atual ou ideal auto-imagem, tal como o género e/ou a competência em vários domínios.

O valor intrínseco está relacionado com a satisfação que o indivíduo sente ao realizar determinada atividade. Este componente é semelhante à noção de motivação intrínseca referida por Harter (1981, cit. por Eccles & Wigfield, 2002).

Segundo Eccles e Wigfield (2002), o valor da utilidade é determinado pelo quão bem uma tarefa está relacionada com os objetivos presentes ou futuros, como objetivos de carreira. Uma tarefa pode ter um valor positivo para um indivíduo porque facilita a obtenção de metas futuras, mesmo que o indivíduo não desfrute particularmente, mas que tem que perseguir de forma a alcançar outros interesses. Assim, este constructo está mais relacionado com razões extrínsecas para atingir a tarefa e com os objetivos individuais de curto, a longo termo (Eccles & Wigfield, 2002).

Por fim, relativamente ao custo, os autores consideram-no o componente crítico do valor. O custo está associado aos aspetos negativos ao participar numa tarefa, gerir a ansiedade e o medo da derrota e do sucesso, assim como o esforço necessário para ter êxito e as oportunidades perdidas ao fazer uma escolha, ao invés de outra (Eccles & Wigfield, 2002).

Eccles e Wigfield (2002) descrevem a existência de estudos anteriores, que demonstraram que o autoconceito da capacidade e as expectativas de performance predizem o desempenho em matemática e em inglês, enquanto que os valores da tarefa predizem planos de curso e decisões de inscrição em diversas disciplinas académicas e envolvimento em atividades desportivas. Os autores verificaram também que quer as expectativas, quer os valores, predizem as escolhas profissionais (Eccles et al. 1998a, cit. por Eccles & Wigfield, 2002).

De acordo com o modelo de Eccles et al. (1983, cit. por Eccles & Wigfield, 2002), o autoconceito da habilidade deverá influenciar o desenvolvimento do valor da tarefa. Segundo Eccles e Wigfield (2002), Bandura argumentou que os interesses emergem através do senso de autoeficácia, e que as crianças deverão interessar-se mais no desafio que uma determinada tarefa implica, do que em tarefas fáceis. Wigfield (1994, cit. por Eccles & Wigfield, 2002), através de uma perspetiva de desenvolvimento, propôs que inicialmente as crianças mais jovens têm crenças sob a competência e valor da tarefa mais independentes uma da outra. Com o

tempo, particularmente no domínio da realização, as crianças começam a atribuir mais importância a atividades nas quais são melhores. O efeito positivo que uma criança experimenta aquando de uma situação positiva, ficará associado às atividades de sucesso (Eccles et al., 1983, cit. por Eccles & Wigfield, 2002). Baixar o valor que está associado a uma atividade negativa é uma maneira efetiva de manter um senso de eficácia global positivo e auto-estima (Eccles et al. 1998, Harter 1990, cit. por Eccles & Wigfield, 2002). Assim, em algum momento as crenças relacionadas com a competência e os valores devem tornar-se positivamente relacionados.

Em termos de julgamento, a teoria de expectativa e valor pode ser criticada por enfatizar os processos cognitivos racionais que levam à motivação e ao comportamento (Eccles & Wigfield, 2002).

1.4. Emoções e Autoconceito

Existem poucas investigações que analisem a relação direta existente entre o autoconceito e as emoções.

Tem sido possível compreender a relação entre estes dois constructos, apenas com base nos quadros teóricos da avaliação das emoções e da autoeficácia (Pekrun et al, 2007).

Como no nosso estudo damos especial atenção a duas dimensões específicas do autoconceito (o autoconceito académico e a autoestima), seguidamente focar-nos-emos nessas mesmas dimensões.

De acordo com Pekrun et al. (2007), a teoria de controlo-valor segue o propósito de que as perceções de competência pessoal e o controlo encontram-se relacionadas com as emoções experimentadas nessa situação. No autoconceito académico, como exemplo, surgem crenças relacionadas com as perceções de controlo académico, que se assumem de forma a corresponder com as experiências emocionais no domínio académico (Pekrun et al., 2007).

Considera-se assim, que os alunos que apresentem um elevado nível de controlo percebido, mostram emoções positivas, enquanto que os alunos com um baixo nível de controlo percebido mostram emoções negativas (Pekrun et al., 2007).

Tendo em conta que, quer o autoconceito, quer as emoções, são considerados constructos multidimensionais e de natureza hierárquica, podem ser estudados dentro de um determinado domínio (Pekrun et al., 2007). Seguindo este raciocínio, o autoconceito e as emoções relacionadas com um domínio específico (e.g. disciplina de português), para além dessa primeira avaliação, pode avaliar-se mais especificamente o autoconceito académico e os

subdomínios, tais como a gramática, a oralidade, leitura, etc. Esta situação pode aplicar-se a qualquer domínio académico.

Relativamente à autoestima, esta pode ser descrita como a avaliação global que o indivíduo atribui às suas qualidades (Peixoto & Almeida, 1999). Segundo Harter (1999), para além desse carácter avaliativo, a autora também afirma a capacidade que esse constructo tem em se desenvolver consoante as experiências vividas pelos indivíduos.

Apesar do autoconceito e da autoestima surgirem diversas vezes descritos como constructos iguais, são na realidade distintos (Peixoto, 2003).

Assim, “... o autoconceito traduz o nível de competência que o indivíduo perceciona ter em vários domínios e a autoestima remete para o grau de satisfação que o indivíduo tem acerca de si próprio.” (Abril, 2011, p.10). Sendo assim, a autoestima implica a existência de sentimentos positivos e negativos, tendo, por isso, uma componente afetiva, contrariamente ao autoconceito, que não envolve juízos de valor (Abril, 2011).

Estando a autoestima associada às emoções, surgem alguns resultados de estudos que afirmam que, tal como o autoconceito, a autoestima elevada pode-se encontrar positivamente associada com emoções positivas, e a autoestima baixa, negativamente associada com emoções negativas. São disso exemplo, os recentes estudos de Gonçalves (2012) e Pereira (2014).

1.5. Emoções e Motivação

Para Olsson (2003), as emoções e a motivação tendo em conta que ambas são estados internos orgânicos, que medem o processo de aprendizagem, têm capacidade para serem externamente manipuladas de forma a investigar diferentes aspetos durante a aquisição de conhecimentos.

Segundo consta na teoria de controlo-valor de Pekrun (2006) as emoções podem afetar o desempenho académico dos alunos ao influenciar a sua motivação. Assim, segundo o autor, as emoções positivas como o prazer, terão uma influência positiva na motivação. Em contrapartida, emoções negativas ativas, como a ansiedade, terão uma influência negativa nos processos cognitivos. No caso das emoções negativas de desativação, como o aborrecimento, é esperado que também prejudiquem a motivação, tendo assim, uma influência negativa na performance académica (Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

1.6. Emoções e desempenho acadêmico

Segundo Brussard (2002) o desempenho acadêmico não tem uma definição específica ou universal. Está relacionado com as capacidades demonstradas pelo aluno ao longo do seu percurso escolar, sendo por norma, avaliado através das notas dadas pelos professores.

Apesar da existência de poucos estudos relacionados com o tema, é visível na literatura disponível, a existência de uma relação entre o desempenho acadêmico e as emoções (Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Segundo Pekrun e seus colaboradores (2009), a relação entre as emoções e o desempenho acadêmico, podem ser analisadas através de duas linhas de pesquisa: 1) a investigação sobre o humor, que mostra que os estados afetivos têm influência nos processos motivacionais e cognitivos, que são de grande importância para o desempenho acadêmico; 2) a investigação que aborda a relação direta das emoções em contexto de sala-de-aula e que corrobora a importância das mesmas para com o desempenho acadêmico.

Desta forma, há estudos que demonstram uma relação positiva de emoções como o prazer com o desempenho acadêmico (Pekrun, et al., 2002a, 2002b; Goetz, et al., 2007; Pekrun et al., 2009) e uma relação negativa entre emoções como o tédio com o desempenho acadêmico (Pekrun et al., 2002a; Pekrun et al., 2009).

Seguindo a teoria de controlo-valor, as emoções de realização afetam a aprendizagem e o desempenho acadêmico (Pekrun et al., 2011), assim como os processos implícitos como a motivação, o esforço empregue, as estratégias utilizadas e a autorregulação, que estão a par com os processos de ensino e aprendizagem (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2009).

Apesar da escassez de estudos portugueses que analisem a relação existente entre o desempenho acadêmico e as emoções, os resultados obtidos, nos poucos estudos existentes, vão ao encontro da literatura existente. Gonçalves (2012) num estudo com adolescentes verificou que estes experienciam diferentes níveis de emoções negativas e positivas de acordo com o seu desempenho acadêmico. Desta forma, um aluno que apresentar um desempenho acadêmico positivo apresentará mais emoções positivas. Por sua vez, um aluno que apresentar um desempenho acadêmico negativo, apresentará mais emoções negativas.

II – PROBLEMÁTICA

2.1 – Problemática e Objetivo do Estudo

O estudo das emoções é de fundamental importância para o meio educacional, uma vez que, seguindo a teoria de controlo-valor, as emoções afetam e influenciam um variado número de características pessoais, com consequências ao nível das instituições académicas, sendo essas emoções fundamentais para a saúde mental e bem-estar (Pekrun, 2006).

Assim, o objetivo deste estudo é compreender as emoções que os alunos do 3º e 4º ano experienciam na sala de aula e em situações de avaliação de conhecimentos, e de como estas se relacionam com as características da motivação para as aprendizagens, do autoconceito e do desempenho académico.

Face à pouca ou nula existência de investigações focadas em crianças do 1º ciclo, quer no estrangeiro, quer em Portugal, algumas hipóteses propostas neste estudo têm como referência estudos realizados com alunos do 3º ciclo, Ensino Secundário e Superior.

2.2 – Formulação das Hipóteses

Para uma melhor compreensão deste estudo, seguidamente será efetuada a apresentação das hipóteses de investigação:

- **Hipótese Geral** – Existe uma relação entre autoconceito e emoções.

Autoconceito académico

Abril e Peixoto (2010), num estudo com alunos do 3º ciclo, verificaram a existência de uma relação positiva entre o autoconceito académico e as emoções positivas de ativação e uma relação negativa com as emoções negativas de ativação, vivenciadas na aula de matemática.

Abril (2011) verificou uma relação negativa entre o autoconceito académico e as emoções negativas. Um elevado autoconceito académico estava relacionado com a diminuição dessas mesmas emoções. Apesar disso, neste estudo específico o autoconceito académico não surgiu relacionado com emoções positivas.

Na investigação de Gonçalves (2012) com alunos do 7º ano, os resultados demonstraram que o autoconceito académico destes, se relacionada positivamente com emoções positivas, quer em situação de aula, quer em teste. No mesmo estudo, inversamente ocorreu uma relação

entre o autoconceito académico e as emoções negativas, novamente nas duas situações vigentes (aula e teste).

Janeiro (2013), num estudo com alunos do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, obteve igualmente o mesmo resultado.

Na investigação de Pereira (2014), o autoconceito académico dos jovens, relaciona-se positivamente com a ativação de emoções positivas, e negativamente com a ativação de emoções negativas.

Assim sendo colocamos como hipóteses operacionais:

Hipótese Operacional 1: Existe uma relação positiva entre a dimensão do Autoconceito Competência Escolar e a emoção positiva de ativação (prazer).

Hipótese Operacional 2: Existe uma relação negativa entre a dimensão do Autoconceito Competência Escolar e a emoção negativa de ativação (ansiedade).

Na investigação de Janeiro (2013), os resultados mostraram a existência de uma relação negativa entre o autoconceito e a ansiedade face aos testes, em alunos do ensino básico e secundário. Os indivíduos que apresentaram um autoconceito positivo, manifestaram níveis menores de ansiedade e vice-versa. Assim, colocamos a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese Operacional 3: A ansiedade na avaliação está relacionada com o autoconceito dos alunos.

Autoestima

Segundo o estudo de Brown e Marshall (2001) com estudantes universitários, os indivíduos que tinham uma autoestima elevada, apresentaram mais emoções positivas.

No estudo de Abril e Peixoto (2010), a autoestima, dos alunos do 3º ciclo, encontra-se relacionada com a ativação de emoções positivas, e relacionada negativamente com a ativação de emoções negativas.

Abril (2011) verificou que uma elevada autoestima estava relacionada com a diminuição de emoções negativas, contudo, não estava relacionada com emoções positivas.

Na investigação de Gonçalves (2012), a autoestima surge correlacionada positivamente com as emoções positivas na aula e em teste; e correlacionada negativamente com as emoções negativas na aula e em teste.

No estudo de Pereira (2014) com alunos do 7º ano, a autoestima surge associada positivamente com as emoções positivas (e.g. prazer) e negativamente associada com as emoções negativas (e.g. ansiedade).

Hipótese Operacional 4: Existe uma relação positiva entre a autoestima e as emoções positivas.

Hipótese Operacional 5: Existe uma relação negativa entre a autoestima e as emoções negativas.

- **Hipótese Geral 3:** Existe uma relação entre motivação e emoções.

Em termos da relação entre emoções e motivação para as aprendizagens, e de acordo com os resultados obtidos por Pekrun et al. (2002), os adolescentes e estudantes universitários que apresentaram mais emoções positivas de ativação (e.g. prazer), mais motivados se sentiam em tarefas relacionadas com as aulas.

Segundo Pekrun (2006), as emoções positivas de ativação (e.g. prazer em aprender) fortalecem a motivação intrínseca e extrínseca. Por sua vez, as emoções negativas de ativação (e.g. ansiedade) são mais complexas, já que podem prejudicar o interesse e a motivação intrínseca, mas ao mesmo tempo induzir motivação extrínseca de forma a investir esforço para evitar fracassos (Pekrun, 2006).

Apresentam-se as seguintes hipóteses operacionais de investigação:

Hipótese Operacional 6: Quanto mais valor um aluno atribuir à aprendizagem, mais emoções positivas.

Hipótese Operacional 7: Quanto menos valor um aluno atribuir à aprendizagem, mais emoções negativas.

Hipótese Operacional 8: Quanto mais competência percebida, mais emoções positivas.

Hipótese Operacional 9: Quanto menos competência percebida, mais emoções negativas.

Hipótese Operacional 10: Quanto mais pressão/tensão, menos emoções positivas e mais emoções negativas.

- **Hipótese Geral 4:** Existe uma relação entre emoções e desempenho acadêmico.

Investigações de Pekrun et al. (2002) com adolescentes e estudantes universitários, Goetz et al. (2008) com alunos entre o 5º e o 10º ano, e Pekrun et al. (2009) com estudantes universitários, mostram a existência de uma relação positiva entre emoções positivas, nomeadamente o prazer, e o desempenho acadêmico, e um relacionamento negativo entre este e emoções negativas como a ansiedade (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009).

Na investigação de Gonçalves (2012), os alunos do 7º ano com um desempenho acadêmico negativo, apresentaram maiores níveis de ansiedade em matemática. Em situação de aula e de teste, os alunos com um desempenho acadêmico positivo apresentam mais emoções positivas do que os colegas com um desempenho acadêmico negativo.

A investigação de Lichtenfeld et al. (2012), com crianças do 1º ciclo, relativamente à disciplina de matemática, corrobora os resultados obtidos com os indivíduos de faixas etárias superiores, demonstrando que, mesmo em crianças mais novas, as emoções de realização estão significativamente relacionadas com a performance académica.

Na investigação de Pereira (2014) com alunos do 7º ano, os resultados demonstraram que os jovens com um desempenho acadêmico positivo, apresentam valores mais elevados nas emoções positivas, enquanto que os jovens com um desempenho acadêmico negativo apresentam valores mais elevados nas emoções negativas.

Hipótese Operacional 11: Os alunos com um desempenho acadêmico elevado experienciam mais emoções positivas (e.g. prazer), quer na sala de aula, quer em situação de avaliação.

Hipótese Operacional 12: Os alunos com desempenho acadêmico global baixo, experienciam mais emoções negativas (e.g. ansiedade), quer na sala de aula, quer em situação de avaliação.

III - METODOLOGIA

3.1 – Design

Este estudo é de natureza quantitativa tendo uma natureza descritiva e correlacional na medida em que se foca na compreensão e predição de fenómenos (Almeida & Freire, 2007), relacionando as diversas variáveis propostas nas hipóteses de investigação colocadas.

É pretendido, então, caracterizar as emoções de crianças do 1º ciclo de escolaridade e verificar a existência de associações entre as emoções experienciadas na sala de aula e em situação de avaliação, com o autoconceito, a motivação para as aprendizagens e o desempenho académico.

3.2 - Participantes

O presente estudo foi realizado com uma amostra constituída por 110 sujeitos, que frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade, em duas escolas de ensino público pertencentes a um Agrupamento de Escolas na região da Grande Lisboa. O processo de seleção dos participantes foi não probabilístico por conveniência.

Os participantes apresentavam idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo 61 do sexo feminino (55,5%) e 49 do sexo masculino (44,5%). 51 frequentavam o 3º ano e 59 frequentavam o 4º ano de escolaridade. Para além das crianças, fizeram ainda parte deste estudo, os 9 professores titulares de cada turma.

Tabela 1

Frequência e percentagem de alunos por género.

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	49	44,5%
Feminino	61	55,5%
Total	110	100%

Tabela 2

Frequência e percentagem de alunos por idade.

Idade	Frequência	Percentagem
8	26	23,6%
9	47	42,7%
10	37	33,6%

Total	110	100%
--------------	-----	------

Tabela 3

Frequência e percentagem de alunos por ano escolar.

Ano	Frequência	Percentagem
3	51	46,4%
4	59	53,6%
Total	110	100%

3.3 - Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados quatro instrumentos:

1. Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Harter (1985), adaptada por Alves-Martins, Peixoto, Mata, e Monteiro (1995); (Anexo 2)
2. Escala de Motivação para as Aprendizagens; (Anexo 3)
3. Adaptação do Questionário das Emoções de Realização – (AEQ-ES) de Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama (2012); (Anexo 4a e 4b)
4. Questionário para avaliação de competências. (Anexo 5)

3.3.1 - Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Harter (1985), adaptada por Mata, Monteiro, Peixoto, e Alves-Martins (1995).

A *Escala do Autoconceito para crianças e pré-adolescentes* (Mata et al., 1995) foi construída com o intuito de avaliar quer os diferentes domínios do autoconceito, quer a importância que os indivíduos atribuem a cada um desses domínios. Inclui um conjunto de pares de afirmações sobre as quais as crianças têm que se posicionar caso se identifiquem mais com um tipo de crianças ou com outro. O formato da escala permite que as crianças tenham uma dupla opção, mostrando assim que existem diversas características com as quais se podem identificar.

Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadi- nho Assim					Sou um Bocadi- nho Assim	Sou Tal e Qual Assim
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são muito <u>boas</u> nos seus trabalhos da escola.	MAS	Outras <u>preocupam-se</u> porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1 – Exemplo da forma de resposta da Escala de Autoconceito.

O instrumento é constituído por cinco subescalas referentes a cinco domínios específicos do autoconceito:

A **Competência Escolar** avalia a percepção da criança relativamente à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar. Como exemplo, apresentamos o Item 1: Algumas crianças acham que são muito boas nos seus trabalhos da escola. **MAS** Outras preocupam-se porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.

A **Aceitação Social** - avalia a percepção da criança relativamente à sua aceitação por outras crianças e ao seu sentimento de popularidade entre elas. Como exemplo apresentamos o Item 2: Algumas crianças acham difícil fazer amigos. **MAS** Outras acham muito fácil fazer amigos.

A **Competência Atlético** avalia a percepção da criança relativamente à sua competência em desportos ou jogo de ar livre. Como exemplo apresentamos o Item 3: Algumas crianças são muito boas em todas as espécies de desporto. **MAS** Outras acham que não são muito boas quando fazem desporto.

A **Aparência Física** avalia a percepção da criança relativamente à sua aparência (peso, altura, aspeto...). Como exemplo apresentamos o Item 4: Algumas crianças gostam do aspecto que têm. **MAS** Outras não gostam do aspecto que têm.

O **Comportamento** avalia a percepção da criança relativamente ao modo como se comporta. Como exemplo apresentamos o Item 5: Algumas crianças não gostam do modo como se portam. **MAS** Outras gostam do modo com se portam.

A **Autoestima** avalia o quanto a criança gosta de si própria enquanto pessoa. Como exemplo apresentamos o Item 6: Algumas crianças não estão muito satisfeitas consigo próprias. **MAS** Outras estão bastante satisfeitas consigo próprias.

Cada subescala contém seis itens. O instrumento apresenta, ainda, dez itens para a avaliação da importância das diversas dimensões. Para o nosso estudo, estes dez últimos itens não foram utilizados.

Como exemplo apresentamos o Item 1: Algumas crianças acham que é importante ser bom aluno para se sentirem bem. **MAS** Outras não acham que seja assim tão importante o modo como vão nos estudos.

Tabela 4

Itens correspondentes às categorias da escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes.

Dimensão	Nº do item
Competência Escolar	1; 7; 13; 19; 25; 31
Aceitação Social	2; 8; 14; 20; 26; 32
Competência Atlética	3; 9; 15; 21; 27; 33
Aparência Física	4; 10; 16; 22; 28; 34
Comportamento	5; 11; 17; 23; 29; 35
Autoestima	6; 12; 18; 24; 30; 36

A escala é, portanto, constituída por 36 itens no total, mais 10 itens finais.

Análise das propriedades psicométricas da Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes.

De forma a analisar a fiabilidade da escala descrita, foi utilizado o alfa de *Cronbach*. De acordo com Pereira e Patrício (2013), um instrumento pode ser considerado fiável quando o alfa de *Cronbach* apresenta um valor de .70.

Através da tabela 3, podemos verificar que a dimensão Competência Atlética apresenta um alfa de .54, tendo sido, por isso, excluída. As restantes dimensões do autoconceito apresentam uma consistência interna entre o aceitável e o bom, com alfas desde .60 na dimensão Autoestima, a .81 na dimensão Competência Escolar.

Tabela 5

Coefficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as seis dimensões do autoconceito.

Dimensão	Alfa de Cronbach
Competência Escolar	.81
Aceitação Social	.60
Competência Atlética	.54
Aparência Física	.77
Comportamento	.64
Autoestima	.60

3.3.2 - Escala de Motivação para a Aprendizagem

O instrumento utilizado para avaliar a motivação para as aprendizagens escolares foi construído com base noutras escalas de motivação já existentes (Monteiro & Mata, 2001; Simões, 2012).

A escala é constituída por 28 itens, agrupados por seis dimensões:

Na dimensão **Prazer**, os 5 itens pretendem avaliar o sentimento de prazer que os alunos sentem relativamente às aprendizagens. Como exemplo, apresentamos o item 1: Fico satisfeito quando estou a aprender.

Na dimensão **Valor**, os 4 itens avaliam o valor que os alunos atribuem às aprendizagens. Como exemplo, apresentamos o item 2: Saber muitas coisas é importante para o meu futuro.

Na dimensão **Competência Percebida**, os 6 itens avaliam a noção que os alunos têm relativamente às suas capacidades de aprendizagem. Como exemplo, apresentamos o item 3: Acho que aprendo as coisas com facilidade.

Na dimensão **Reconhecimento Social**, os 5 itens avaliam a noção que os alunos têm relativamente aos indivíduos que se encontram mais próximos, nomeadamente, pais, professores e pares. Como exemplo apresentamos o item 4: É importante que me digam que estou a aprender bem as coisas.

Na dimensão **Mestria**, os 4 avaliam a noção que os alunos têm relativamente à sua desenvoltura na realização das tarefas que lhes são propostas. Como exemplo apresentamos o item 5: Quando não percebo alguma coisa à primeira, tento descobrir sozinho.

Na dimensão **Pressão/Tensão**, os 4 itens avaliam a tensão que as aprendizagens podem suscitar nos alunos. Como exemplo apresentamos o item 6: Quando estou a aprender algo novo sinto-me nervoso.

Tabela 6

Itens correspondentes às categorias da escala da motivação para as aprendizagens.

Dimensão	Nº do item
Prazer	1; 7; 13; 17; 23
Valor	2; 8; 14; 18
Competência Percebida	3; 9; 15; 19; 24; 28
Reconhecimento Social	4; 10; 16; 20; 25
Mestria	5; 11; 21; 26
Pressão/Tensão	6; 12; 22; 27

Os alunos responderam de acordo com uma escala do tipo Likert de 5 pontos, que varia entre o “Nunca” e o “Sempre”.

Análise das propriedades psicométricas da Escala de Motivação para a Aprendizagem

Com o objetivo de analisar a estrutura da escala, procedeu-se à análise fatorial exploratória incidindo sobre os 28 itens (versão inicial da escala), que reenviavam para 6 dimensões diferentes da motivação para as aprendizagens.

Desta análise com extração por componentes principais seguida de rotação *Varimax* há a destacar o facto de se terem eliminado todos os itens da Mestria (Motiv5Mest, Motiv11Mest, Motiv21Mest, Motiv26Mest), uma vez que apareciam muito dispersos por vários fatores e sem qualquer coerência identificada nessa sua dispersão. Os itens Motiv2V, Motiv6PT, Motiv12PT, Motiv15CP e Motiv17Pr foram também eliminados, uma vez que aparecem isolados e, outros, com valores muito baixos de saturação com outros fatores e não com aquele para que tinham sido elaborados.

Como se pode observar pela tabela 4, após as alterações feitas, a estrutura fatorial ficou bastante clara, com 4 fatores distintos que se organizaram da seguinte forma: Fator 1 – Valor/Satisfação que integrava itens associados ao valor e à satisfação para as aprendizagens, esta associação não é invulgar ocorrer, já que na escala da motivação para a leitura adaptada por Monteiro e Mata (2001) se verificou o mesmo; 2 – Reconhecimento Social; 3 – Competência Percebida; e 4 – Pressão/Tensão

Tabela 7

Resultado da análise fatorial com rotação Varimax.

	Fator			
	1	2	3	4
Motiv13Pr	,793			
Motiv1Pr	,776			
Motiv23Pr	,752			
Motiv8V	,742			
Motiv7Pr	,605			
Motiv18V	,583			
Motiv14V	,580			
Motiv20RS		,804		
Motiv16RS		,745		
Motiv25RS		,696		
Motiv10RS		,545		
Motiv4RS		,482		
Motiv9CP			,719	
Motiv19CP			,683	
Motiv24CP			,663	
Motiv3CP			,650	
Motiv28CP			,564	
Motiv22PT				,886
Motiv27PT				,864

Legenda: Pr – Prazer; V – Valor; RS – Reconhecimento Social; CP – Competência Percebida; PT – Pressão/Tensão

Para analisar a homogeneidade dos itens dentro de cada uma das 4 dimensões finais, procedemos à análise da sua fidelidade através do cálculo do alfa de *Cronbach*. Verificamos através da tabela 8, que todas as dimensões apresentam valores aceitáveis em termos da consistência interna, destacando-se o prazer/valor (.81) e a pressão/tensão (.77).

Tabela 8

Coefficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as subescalas da motivação.

Dimensão	Alfa de Cronbach
Prazer/Valor	.81
Reconhecimento Social	.70
Competência Percebida	.70
Pressão/Tensão	.77

3.3.3 – Questionário das Emoções de Realização – AEQ de Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, e Murayama (2012).

As emoções em contexto de sala de aula e em situação de avaliação de conhecimentos foram avaliadas utilizando para o efeito uma adaptação de um questionário sobre as emoções de realização em crianças do 1º ciclo (AEQ-ES) de Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, e Murayama (2012). Os autores elaboraram este questionário ao aperceberem-se da falta de estudos empíricos relacionados com as emoções de realização em crianças do 1º ciclo.

O primeiro objectivo dos autores foi construir um instrumento que medisse várias emoções distintas nos estudantes mais novos (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012). Para tal, utilizaram como quadro teórico o modelo de controlo-valor de Pekrun (2000, 2006). Como estudos anteriores mostram que os constructos relacionados com o controlo e o valor são mais visíveis quando considerados em domínios específicos, os autores construíram o instrumento que avaliasse especificamente as emoções das crianças em relação à disciplina de matemática. O prazer e a ansiedade foram medidos através de aulas, trabalho de casa e testes/exames. O aborrecimento foi medido através das aulas e do trabalho de casa.

Adaptação do Questionário

Para o nosso estudo, adaptámos este questionário, não utilizando um domínio específico (e.g. matemática), mas sim as aprendizagens no geral. Para tal, traduzimos os itens de forma literal, ou o mais próximo possível, removendo a referência à disciplina específica. Não utilizámos, também, o contexto das emoções relacionadas com os trabalhos de casa. No restante, utilizámos a mesma metodologia. As emoções de realização foram avaliadas em duas situações, uma de aula e outra de testes. Em situação de aula, avaliaram-se as emoções de prazer, ansiedade e aborrecimento, e na situação de teste, avaliaram-se o prazer e a ansiedade.

A dimensão referente à emoção de **Prazer** pretendeu avaliar o quanto o aluno sente satisfação ao frequentar as aulas e em realizar testes/fichas de avaliação. Como exemplos apresentamos: **Sala de aula** - Item 1: “Eu gosto das aulas”; **Avaliação** – Item 8: “Durante os testes/fichas de avaliação penso “Isto está mesmo a correr bem!””.

A dimensão referente à **Ansiedade** pretendeu avaliar o quanto o aluno se sente angustiado com as aulas e com a realização dos testes. Como exemplos apresentamos: **Sala de aula** – Item 10: “Fico preocupado(a) que a matéria dada nas aulas seja difícil para mim.”; **Avaliação** – Item 3: “Fico tão nervoso(a) durante um teste/ficha de avaliação que não consigo lembrar-me o que aprendi.”.

A dimensão referente ao **Aborrecimento** pretendeu avaliar o quanto o aluno se sente entediado pelas aulas. Como exemplo apresentamos: **Sala de aula** – Item 2: “As aulas aborrecem-me.”.

Tabela 9

Itens correspondentes às categorias do questionário das emoções.

Categoria	Dimensão	Nº do item
Aulas	Prazer	1; 4; 8; 12
	Ansiedade	3; 5; 7; 10
	Aborrecimento	2; 6; 9; 11
Avaliação	Prazer	1; 4; 8
	Ansiedade	2; 3; 5; 6; 7

Foram passadas duas versões, exatamente com os mesmos itens e na mesma ordem, mas uma destinada às crianças do sexo feminino (*figura 3* e *figura 4*) e outra às crianças do sexo masculino (*figura 5* e *figura 6*). No total ficaram 18 itens, 10 referentes ao contexto de sala de aula e 8 para a situação de teste.

Em cada item, as crianças escolheram uma de cinco hipóteses: “Nada”, “Pouco”, “Assim-Assim”, “Bastante”, e “Muito”.

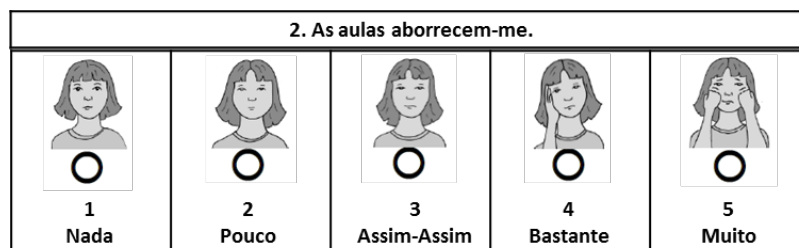


Figura 2. Item da escala das emoções (aborrecimento) em aula – versão feminina.

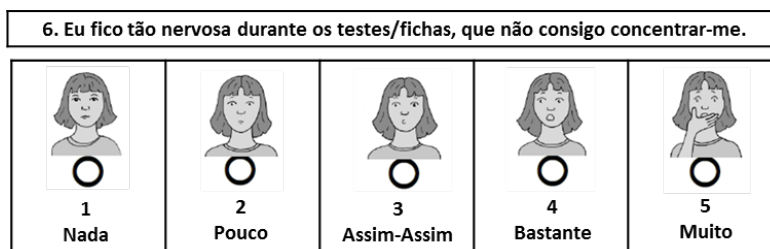


Figura 3. Item da escala das emoções (ansiedade) em situação de avaliação – versão feminina.

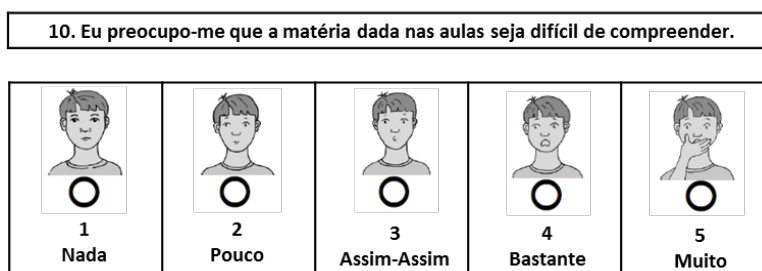


Figura 4. Item da escala das emoções (ansiedade) em aula. – versão masculina

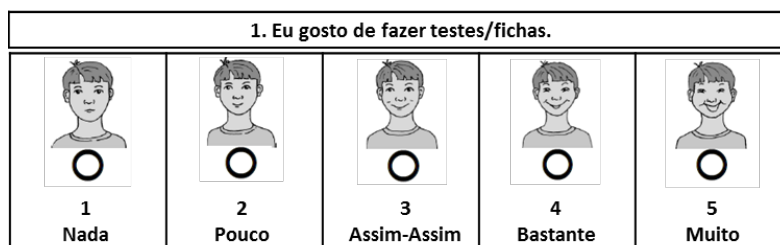


Figura 5. Item da escala das emoções (prazer) em situação de avaliação - versão masculina.

Análise das propriedades psicométricas da Questionário das emoções de realização

Como já foi referido, esta escala não se encontra aferida para a população portuguesa e, ainda não tinha sido utilizada, por conseguinte foi essencial verificar a sua validade e consistência interna dos itens, para que, dessa forma, pudéssemos avançar com os dados, tendo assim alguma segurança.

Mais uma vez, realizámos a análise fatorial exploratória para o estudo da validade interna, e utilizámos o alfa de *Cronbach* para analisar a fidedignidade.

Para analisar a estrutura da escala, procedeu-se à primeira análise fatorial, com extração por componentes principais, seguida de rotação *Varimax*, dos 20 itens (versão inicial da escala), ficando estes distribuídos por 4 fatores. Como muitos itens surgiram sobrepostos, decidiu-se fazer a análise fatorial dos dois contextos (aula e teste) separadamente.

Na análise fatorial, com extração por componentes principais, seguida de rotação *Varimax* dos 12 itens correspondentes à aula, pôde-se verificar que os itens ficaram organizados em 2 fatores, sendo que todos os itens correspondentes ao Aborrecimento apareceram associados negativamente ao fator Prazer. Assim, como o Aborrecimento não surgiu como fator separado, eliminámos todos os seus itens pertencentes (Aulas2Ab; Aulas6Ab; Aulas11Ab; Aulas9Abr).

Como se pode observar pela tabela 10, é possível afirmar que esta análise tem lógica, já que as emoções surgem separadas. Os itens distribuíram-se por dois fatores, ficando organizados da seguinte forma: 1 – Ansiedade; 2 – Prazer.

Tabela 10

Resultado da análise fatorial com rotação Varimax para as aulas

	Fator	
	1	2
Aulas7Ans	,762	
Aulas5Ans	,726	
Aulas10Ans	,713	
Aulas3Ans	,691	
Aulas4Pr		,824
Aulas8Pr		,764
Aulas1Pr		,646
Aulas12Pr		,640

Legenda: Ans – Ansiedade; Pr – Prazer

Na análise fatorial, com extração por componentes principais, seguida de rotação *Varimax* dos 8 itens correspondentes à avaliação, observou-se que os itens organizaram--se em 2 fatores, como se pode observar pela tabela 11, a estrutura fatorial ficou clara.

Tabela 11

Resultado da análise fatorial com rotação Varimax para a avaliação

	Fator	
	1	2
Aval3Ans	,885	
Aval6Ans	,843	
Aval2Ans	,736	
Aval7Ans	,715	
Aval5Ans	,665	-,304
Aval1Pr		,871
Aval4Pr		,853
Aval8Pr		,626

Legenda: Ans – Ansiedade; Pr - Prazer

Mais uma vez, utilizámos o Alfa de *Cronbach* de forma a verificar a consistência interna dos itens dentro de cada dimensão.

Como está indicado na tabela 12, quer o Prazer, quer a Ansiedade, apresentam um valor aceitável em termos da sua consistência interna, .70 no contexto de Aula. Já no caso da Avaliação, a Ansiedade surge com um alfa elevado de .83 e o Prazer com um alfa aceitável de .71.

Tabela 12

Coefficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as emoções de realização em aula e em avaliação.

Emoção	AULA Alfa de Cronbach	AValiaÇÃO Alfa de Cronbach
Prazer	.70	.71
Ansiedade	.70	.83

3.3.4 - Questionário para Avaliação de Competências

O desempenho académico dos alunos foi avaliado pelos professores através de um questionário de avaliação de competências académicas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, e uma Avaliação Global), no qual assinalaram numa escala de 1 (Fraco) a 7 (Excelente), o número que consideravam corresponder a cada aluno. Este questionário foi passado durante o 3º Período, fase na qual os professores já tinham uma noção bem clara das competências dos seus alunos.

Nome da Criança	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Avaliação Global
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Figura 6. Itens do questionário sobre o desempenho académico.

3.4 - Procedimentos da Recolha

Inicialmente foram solicitadas as autorizações das direções das escolas, dos professores, e dos encarregados de educação, para que as crianças pudessem participar nesta investigação. Após as autorizações devidamente assinadas pelos encarregados de educação, foram agendados com os professores os dias das recolhas.

A recolha de dados ocorreu entre os meses de Abril a Junho. Nos dias das recolhas, os alunos que tinham autorização para participar eram encaminhados para as salas que tinham sido reservadas para o efeito, de forma a não prejudicar o andamento normal das aulas para com os colegas que não faziam parte do estudo.

Na Escola A, tendo umas instalações mais modernas, foi possível realizar as sessões com grupos até 10 crianças. Por sua vez, na Escola B, as sessões foram realizadas com grupos menores de 4/5 crianças, já que as instalações reuniam menos condições.

Em todos os grupos fez-se uma breve apresentação sobre o estudo, explicando o tema e o que seria esperado dos participantes. Antes de distribuir os instrumentos, foram dadas todas as instruções necessárias, fazendo referência ao facto de não existirem respostas certas ou erradas. Garantiu-se, igualmente, que a colaboração de todos os participantes seria anónima.

Ao ser-lhes apresentadas as escalas, foram realizadas em conjunto os itens de exemplo. Como os participantes eram bastante novos, foram-lhe lidos todos os itens pertencentes às escalas, de maneira a facilitar o preenchimento das mesmas e o controlo do tempo.

Com o término do preenchimento, os instrumentos foram recolhidos um a um, e os participantes voltaram para a sala de aula.

Após a recolha dos dados procedeu-se à análise dos mesmos. Inicialmente começou por colocar-se todos os dados obtidos através dos questionários numa base de dados, recorrendo ao *software* Microsoft Excel 2010. Seguidamente, de forma a iniciar o tratamento estatístico recorreu-se ao *software* IBM SPSS *Statistics* (versão 20). Os restantes métodos utilizados foram descritos anteriormente neste trabalho.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE RESULTADOS

Tendo em conta o objetivo do estudo e as hipóteses colocadas, seguidamente apresentamos os resultados.

Numa primeira fase, caracterizámos as emoções. Obtivemos os seguintes dados descritos no gráfico da Figura 7.

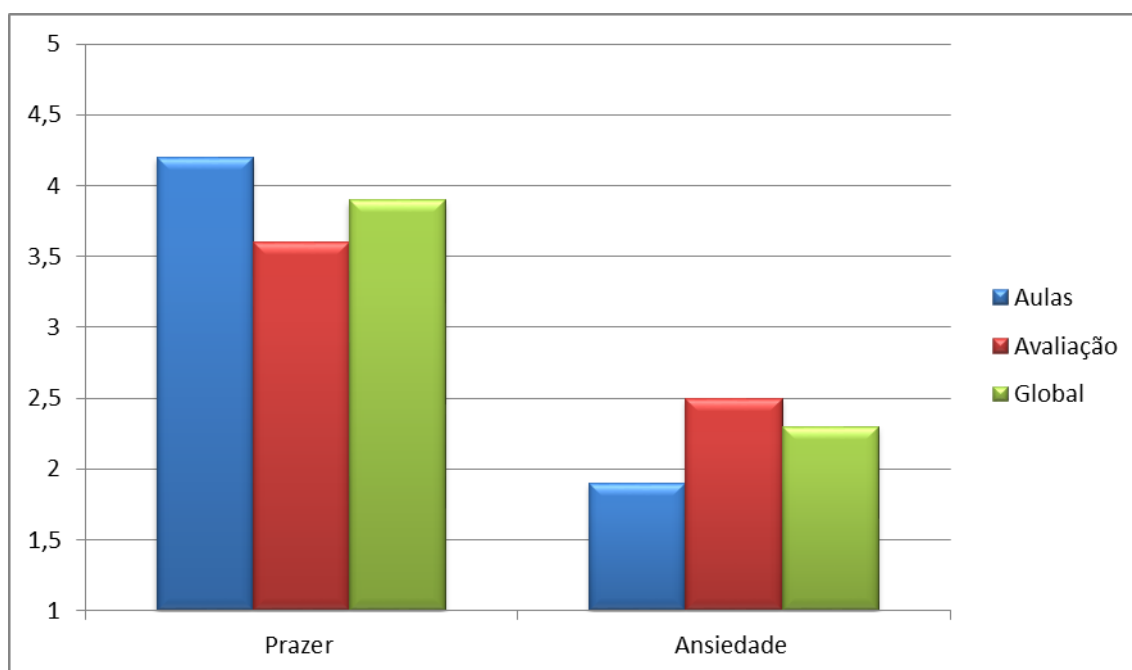


Figura 7. Caracterização das emoções em função do contexto

Como podemos observar, o Prazer apresenta médias superiores em todos os contextos (aula, avaliação, e emoção global) comparativamente à Ansiedade.

Ainda relativamente ao Prazer, este destaca-se sobretudo no contexto de aula. O Prazer associado à avaliação surge com um valor inferior à situação de aula.

No que diz respeito à Ansiedade, a avaliação é o contexto que surge com o valor mais elevado, sendo o mais baixo, o correspondente às aulas.

Verificaram-se diferenças significativas nas AulasPrazer/Ansiedade $t(109)= 20,426$, $p<.001$; AvalPrazer/Ansiedade $t(109)= 6,843$, $p<.001$; AulasPrazer/AvalPrazer $t(109)= 7,420$, $p<.001$ e AulasAnsiedade/AvalAnsiedade $t(109)= -7,994$, $p<.001$.

4.1. Autoconceito e Emoções

Um dos objetivos deste trabalho era analisar as relações entre autoconceito e emoções. Na tabela XX estão apresentados os valores das correlações encontrados.

Como podemos verificar a Competência Escolar só aparece correlacionada significativamente com o Prazer tanto em situação de Aula como de Avaliação embora nesta última situação seja bastante superior.

Por outro lado a Aceitação Social, a Aparência Física e o Comportamento só aparecem correlacionados significativamente com a Ansiedade em qualquer das situações consideradas sendo essa correlação negativa, apontando no sentido de que quanto maior a Aceitação Social, a percepção de Aparência Física ou melhor Comportamento menos Ansiedade e vice-versa. Um padrão de relação semelhante também surge com a Autoestima que novamente só aparece com associações negativas com a Ansiedade.

Relativamente à magnitude do efeito da correlação quer entre a competência escolar e o prazer, quer a relação entre a ansiedade e a aceitação social, a aparência física e a autoestima, consideram-se moderadas.

Tabela 13

Valores da correlação entre as diversas dimensões do autoconceito e as emoções.

	AULAS		AVALIAÇÃO		GLOBAL	
	Prazer	Ansiedade	Prazer	Ansiedade	Prazer	Ansiedade
Competência Escolar	,262**	-,145	,488**	-,111	,436**	-,136
Aceitação Social	,139	-,299**	,054	-,362**	,109	-,369**
Aparência Física	,166	-,288**	,021	-,284**	,104	-,312**
Comportamento	,167	-,213*	-,002	-,130	,091	-,178
Autoestima	,079	-,363**	,121	-,352**	,116	-,390**

** $p < .01$; * $p < .05$

4.2. Motivação e emoções

Tivemos também como objetivo analisar a relação entre emoções e motivação. Nesse sentido calculámos as correlações entre as várias dimensões da escala de motivação e as duas emoções estudadas tanto em situação de aula como de avaliação. Os resultados encontram-se na tabela

Tabela 14

Valores da correlação entre as diversas dimensões da motivação e as emoções.

	AULAS		AVALIAÇÃO		GLOBAL	
	Prazer	Ansiedade	Prazer	Ansiedade	Prazer	Ansiedade
Valor/Satisfação	,585**	-,216*	,334**	,029	,522**	-,073
Reconhecimento Social	,013	-,017	,048	-,069	,036	,053
Competência Percebida	,135	-,002	,353**	-,150	,286**	-,101
Pressão/Tensão	-,168	,282**	-,093	,230*	-,148	,274**

** $p < .01$; * $p < .05$

A dimensão Valor/Satisfação encontra-se associada positivamente de modo significativo com o Prazer em qualquer das situações consideradas. Quanto à sua associação com a Ansiedade ela é negativa e somente significativa para a sala de aula.

4.3. Desempenho académico e emoções

Tivemos como um dos objetivos, analisar também as relações entre o desempenho académico e as emoções. Para tal, calculámos as correlações entre o desempenho nas três disciplinas e as duas emoções estudadas, quer em situação de aula, quer d avaliação. Na tabela 15 encontram-se apresentados os valores das correlações encontrados.

Tabela 15

Valores da correlação entre as competências académicas e as emoções.

Desempenho	AULAS		AVALIAÇÃO		GLOBAL	
	Prazer	Ansiedade	Prazer	Ansiedade	Prazer	Ansiedade
Língua Portuguesa	,070	-,219*	,142	,018	,124	-,082
Matemática	,049	-,159	,194*	-,048	,143	-,100
Estudo do Meio	,091	-,198*	,136	,019	,132	-,072

** $p < .01$; * $p < .05$

Pode-se observar que o desempenho a Matemática é o único que aparece associado positivamente com o Prazer e somente em situação de Avaliação. Por outro lado, tanto o desempenho a Língua Portuguesa como a Estudo do Meio aparecem associados negativamente com a Ansiedade, mas somente em sala de Aula.

De modo a analisarmos melhor as emoções em função do desempenho, a partir da avaliação global das professoras, considerámos dois grupos de desempenho: o grupo mais fraco, cujo desempenho foi igual ou inferior ao ponto médio da escala (4), e o grupo de melhor desempenho, com valores superiores. Os dados encontram-se apresentados no gráfico da Figura 8.

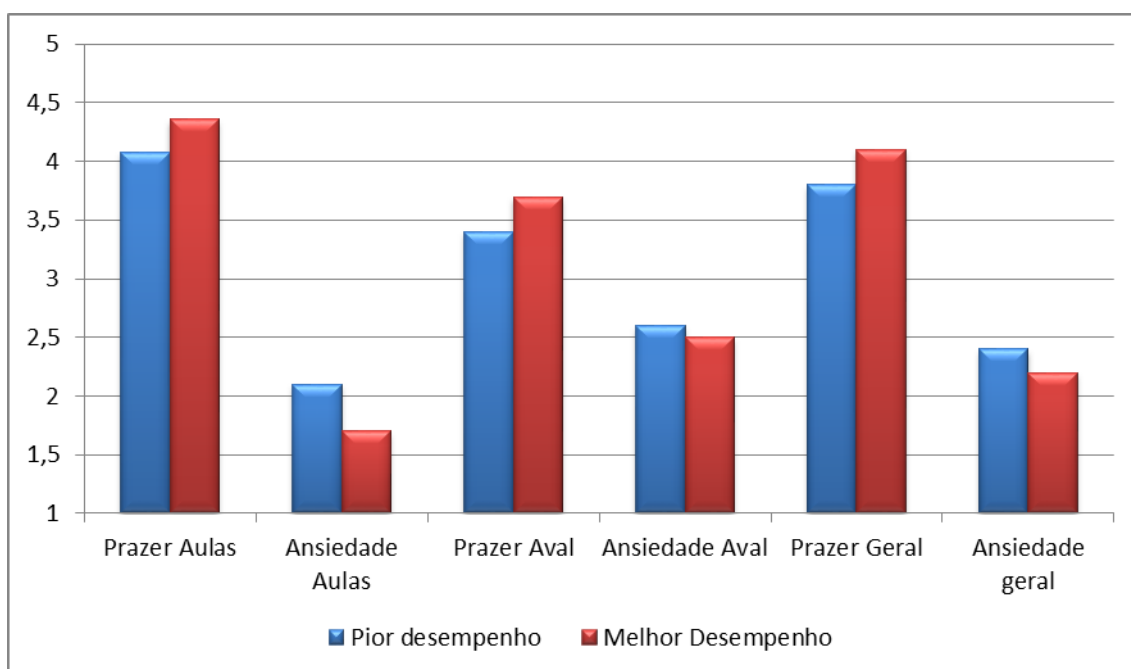


Figura 8. Diferenças entre as emoções nas duas situações, em função do desempenho

Como podemos constatar, os alunos com um pior desempenho apresentam valores superiores de Ansiedade em qualquer situação. Em contrapartida, os alunos com um melhor desempenho mostram valores superiores de Prazer em todas as situações.

Encontrámos diferenças significativas entre os dois grupos para Prazer aulas $t(108) = -2.007$, $p = .047$, Ansiedade aulas $t(101,321) = 2.515$, $p = .013$ e Prazer Global $t(108) = -1.979$, $p = .05$.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão dos resultados, a discussão será organizada pela relação de variáveis proposta anteriormente na problemática.

Autoconceito Académico e Emoções

No que diz respeito ao autoconceito académico, este estudo vem confirmar os resultados das investigações anteriores (e.g. Abril & Peixoto, 2010; Gonçalves, 2012), ao demonstrar que esta dimensão do autoconceito surge positivamente associada ao Prazer.

Assim, de uma forma geral, podemos afirmar que as crianças quanto mais competência escolar tiverem, mais prazer sentem nas atividades académicas em que estejam envolvidas.

Aprofundando um pouco mais, encontrámos diferenças entre o prazer sentido nas aulas e na avaliação. A correlação entre a competência escolar e o prazer teve uma magnitude mais forte na situação de avaliação de conhecimentos, do que na situação de aula. Assim, o aluno que se considera academicamente competente, sente mais prazer na situação de teste, uma vez que, sendo um momento avaliativo, tem oportunidade de expressar as suas capacidades.

Autoestima e Emoções

Indo ao encontro da literatura existente, surge a correlação negativa entre a autoestima e a ansiedade (e.g. Pereira, 2014). Neste caso específico, não existiram diferenças entre esta correlação em ambas as situações (aula e avaliação). Desta forma, o aluno que tenha uma autoestima baixa, apresenta uma maior ansiedade.

Conforme os resultados obtidos na investigação de Abril (2011), os nossos dados também não mostram nenhuma relação entre a autoestima e a emoção positiva, no caso o prazer.

Motivação e Emoções

No que diz respeito às dimensões da motivação, estas também vão ao encontro da literatura existente mencionada na problemática. No caso do Valor/Satisfação atribuído, este aparece associada positivamente ao prazer nas aulas e negativamente associado à ansiedade nas aulas. Dito isto, um aluno quanto mais prazer e valor atribuir às aulas, mais prazer este sentirá; enquanto que, um aluno que atribua pouco valor/satisfação às aulas, apresentará mais ansiedade durante as mesmas.

A competência percebida também surge positivamente correlacionada com o prazer.

Como era de esperar, a pressão/tensão aparece associada positivamente à ansiedade, tanto na aula, quanto na avaliação, não havendo uma diferença significativa nas suas

magnitudes. Assim, o aluno, que sinta uma pressão ou tensão maior, sente uma maior ansiedade, independentemente do contexto.

Desempenho Académico e Emoções

O desempenho académico surge negativamente associado à ansiedade nas aulas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Todavia, a hipótese proposta não se confirma totalmente, uma vez que seria de esperar que ocorresse também com a Matemática, disciplina que é, por norma, a mais problemática para os alunos, mas, neste estudo, não se verificou qualquer relação.

Verificando o caso das emoções sentidas na avaliação, a Matemática só aparece associada positivamente com o Prazer, não havendo qualquer outra correlação, nomeadamente entre a Ansiedade e a Matemática, que seria de esperar.

Relativamente às emoções em função do desempenho, pudemos verificar que, como seria de esperar, o grupo dos alunos com um melhor desempenho académico, apresentou sempre, valores superiores na emoção ativa positiva (Prazer). Em contrapartida, o grupo dos alunos com um pior desempenho académico, apresentou valores superiores na emoção ativa negativa (Ansiedade).

Pudemos ainda verificar que a ansiedade durante a avaliação é apresenta um valor semelhante nos dois grupos, facto comum, já que os bons alunos sentem a pressão desse momento avaliativo.

É importante ainda referir que, apesar de não termos criado nenhuma hipótese relacionada com as diferenças entre os géneros, mas de qualquer forma verificámos se essas diferenças existiam. Assim, surgiram diferenças significativas entre crianças do sexo masculino e sexo feminino na AvalPrazer, que se mostrou maior para o sexo masculino. Observou-se igualmente diferenças significativas na AvalAnsiedade, sendo maior, neste caso, para o sexo feminino.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolveu-se dada a importância que as emoções têm no comportamento humano, nomeadamente na vida académica dos alunos, pelo que tentámos com o presente trabalho contribuir para uma melhor compreensão desta temática.

A literatura existente, relacionada com as emoções em contexto escolar, é ainda escassa, salvo algumas exceções. O estudo da ansiedade é sem dúvida o mais discutido, estando por norma associado à disciplina de matemática e tendo como participantes adolescentes. Assim, neste estudo, achámos pertinente focarmo-nos em crianças do 1º ciclo, esperando verificar relações semelhantes entre as emoções com o autoconceito, a motivação para as aprendizagens e o desempenho académico.

Este estudo foi, na sua generalidade, ao encontro da literatura existente, tentando mostrar as relações que ocorrem entre as emoções e algumas dimensões do autoconceito e da motivação, assim como do desempenho académico. A única exceção, não observável em outras investigações, diz respeito ao facto, da competência a matemática surgir relacionada positivamente com o prazer na avaliação.

Apresentamos como limitação desta investigação o facto da maioria das escalas utilizadas, terem medidas de autorrelato, ou seja, foram praticamente todas direccionadas e realizadas pelos próprios alunos, à exceção da escala referente ao desempenho académico que foi preenchida pelos professores.

Como é uma situação que foge da rotina diária e apesar do controlo por mim exercido, as crianças, na sua maioria, demonstraram grande entusiasmo, sendo, por isso, mais complicado, a meu entender, ter um controlo total sobre as mesmas.

Consideramos ainda importante, que se continuem a desenvolver novos estudos focados nestas faixas etárias mais baixas, relacionando as emoções com os constructos aqui presentes e introduzindo novos, tendo sempre em conta a importância para a compreensão desta temática, podendo assim, contribuir para a prevenção e intervenção em casos académicos mais complexos, maximizando o bem-estar desde o início da escolaridade.

VII - REFERÊNCIAS

Abril, M. J., & Peixoto, F. (2010). Emoções na sala de aula: estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 880–892).

Abril, M. J. (2011). Autoconceito e autoestima em alunos do 7º e 8º ano de escolaridade e suas percepções face ao clima de sala de aula a matemática, emoções vivenciadas na aula de matemática e indisciplina. Dissertação de Mestrado, ISPA-IU, Lisboa.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.) *Provas Psicológicas em Portugal*, (pp. 79-89). Braga: APPORT.

Broussard, S. (2002). *The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders*. Louisiana State University.

Carmo, J. S. & Ferraz, A. C. T. (2012). Ansiedade relacionada à matemática e diferenças de gênero: uma análise da literatura. *Psicologia da Educação*, (35), 53-71.

Carneiro, G., Martinelli, S. & Sisto, F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp.427-434.

Craven, R. G. & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25(2), pp.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Furlong, M., Gilman, R., & Huebner, E. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New-York: Routledge.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9-33.

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A., Lüdtke, O., & Hall, N. (2010). Academic self-concept and emotion relations: domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58. doi.10.1016/j.cedpsych.2009.10.001

Gonçalves, M. & Peixoto, F. (2012). *Emoções, autoconceito, auto-estima e desempenho académico em alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. ISPA-IU, Lisboa.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. The Guilford Press. New York.

Janeiro, A. C. (2013). *Ansiedade aos exames/avaliações. Estudando e caracterizando este fenómeno no ensino básico e secundário*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores.

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School (AEQ-ES). *Learning and individual differences*, 22(2), 190-201.

Machado, P., Veríssimo, M., Monteiro, L., Torres, N., Peceguina, I., & Santos, A. (2008). *A Avaliação do Conhecimento das Emoções em Crianças*. ISPA (pp.1-14). Disponível em http://uipcde.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user16/machado_et_al_2008_a_avaliacao_do_conhecimento_das_emocoes_em_crianças.pdf

Marsh, H. (2003). *A reciprocal effects model of the causal ordering of academic self-concept and achievement*. University of Western Sydney, Australia.

Marsh, H. & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.

Melo, A. & Soares, I. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

Monteiro, V. & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.

Olsson, A. (2003). Emotion and motivation in learning: current research, future directions, and practical implications. *Lund University Cognitive Studies*, 112, 1-35.

Peixoto, F. & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Positive Emotions In Education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond Coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp.149-173). Oxford: Oxford University Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. Doi:10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583

Pekrun, R., Frenzel, A., C., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education*, (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.

Pekrun, R. (2009). Emotions at School. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp.575-604). New York: Routledge.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 115–135. doi:10.1037/a0013383

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control–Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 531-549. doi:10.1037/a0019243

Pekrun, R. & Stephens, E.J. (2010). Achievement emotions: a control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, *4*(4), 238-255. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x

Pereira, M. & Peixoto, F. (2014). *A relação entre o desempenho académico, a percepção do clima de sala de aula, as emoções e as auto-percepções*. Dissertação de Mestrado, ISPA-IU, Lisboa.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.171-196). New York: Routledge.

Schutz, P. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Educational Psychology Series. Elsevier Inc.

Stöber, J. & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress, & Coping*, *17*(3), 205-211. doi: 10.1080/1061580412331303225

Turner, J., Husman, J., & Schallert, D. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37(2), 79-89.

Wentzel, K. & Wigfield, A. (2009). Introduction. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp.1-8). New-York: Routledge.

Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of Child Psychology, 6th Ed. Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development* (N. Eisenberg, Vol. Ed.). New York: John Wiley.

ANEXO 1 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação



Caros pais,

Eu, Filipa Abreu e Silva, aluna do 5ºano do Mestrado Integrado em Psicologia – área de Psicologia Educacional – no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, necessito de, no âmbito da minha Tese de Mestrado, realizar um estudo sobre o Autoconceito e a Motivação para as Aprendizagens em Crianças do 3º e 4º ano de escolaridade.

Para tal, irei aplicar três questionários referentes ao *Autoconceito*, à *Motivação para as Aprendizagens* e, por último, às *Emoções*. O preenchimento das escalas será feito durante as aulas, no horário a combinar com as professoras.

Os dados dos alunos serão confidenciais, e os resultados obtidos nas escalas serão utilizados apenas para este meu estudo.

Esta investigação é acompanhada e orientada pela Professora Doutora Maria Lourdes Mata.

Interesso-me particularmente pelo estudo do autoconceito em crianças do 1º ciclo do ensino básico, e é nesse sentido que venho solicitar aos pais, autorização para que possa aplicar os questionários aos vossos filhos.

Agradeço antecipadamente a colaboração,

Filipa Silva

Lisboa, 24 de Março de 2014

AUTORIZO

NÃO AUTORIZO

Nome do aluno: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

U.I.P.C.D.E. - Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do “Self Perception Profile for Children” de Harter, 1985)

NOME: _____ ANO: _____ TURMA: _____ Nº _____

IDADE: _____ DATA DE NASC.: ____/____/____ DATA DE APLIC.: ____/____/____

EXEMPLO:

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim				Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres.	MAS	Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são muito boas nos seus trabalhos da escola.	MAS	Outras preocupam-se porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham difícil fazer amigos.	MAS	Outras acham muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são muito boas em todas as espécies de desporto.	MAS	Outras acham que não muito boas quando fazem desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam do aspecto que têm.	MAS	Outras não gostam do aspecto que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não gostam do modo como se portam.	MAS	Outras gostam do modo com se portam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não estão muito satisfeitas consigo próprias.	MAS	Outras estão bastante satisfeitas consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(ANEXO 2)

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim			Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim	
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são tão inteligentes como outras crianças da sua idade.	MAS	Outras não têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm muitos amigos.	MAS	Outras não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam de ser muito melhores no desporto.	MAS	Outras acham que são boas no desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão satisfeitas com a altura e peso que têm.	MAS	Outras gostariam que a sua altura e peso fossem diferentes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam fazer aquilo que devem .	MAS	Outras não costumam fazer o que devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não gostam da vida que têm.	MAS	Outras gostam da vida que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças demoram muito tempo a fazer os trabalhos da escola.	MAS	Outras conseguem fazer os trabalhos da escola depressa .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam de ter muitos amigos.	MAS	Outras têm todos os amigos que querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que podiam ser boas em qualquer desporto que nunca experimentaram.	MAS	Outras receiam não ser boas em desportos que nunca experimentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse diferente .	MAS	Outras gostam do seu corpo tal com é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que devem portar-se .	MAS	Outras não costumam portar-se como sabem que devem portar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(ANEXO 2)

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim				Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão contentes consigo próprias.	MAS	Outras normalmente não estão contentes consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças esquecem muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outras conseguem lembrar-se das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam sempre aceites pelas outras.	MAS	Outras não conseguem que as suas ideias sejam aceites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são melhores do que as outras da mesma idade a fazer desporto.	MAS	Outras acham que não são capazes de fazer desporto tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse diferente .	MAS	Outras gostam do seu aspecto tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças arranjam muitas vezes complicações por causa das coisas que fazem.	MAS	Outras não costumam fazer coisas que as metam em complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outras preferiam ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são muito boas nos estudos.	MAS	Outras não são muito boas nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que mais crianças da sua idade gostassem delas.	MAS	Outras acham que a maior parte das crianças da sua idade gostam delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em jogos e desportos algumas crianças costumam assistir em vez de jogar.	MAS	Outras jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem diferentes .	MAS	Outras gostam da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(ANEXO 2)

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadinho Assim				Sou um Bocadinho Assim	Sou Tal e Qual Assim
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças fazem coisas que sabem que não deviam fazer.	MAS	Outras quase nunca fazem coisas que não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão muito satisfeitas por serem aquilo que são.	MAS	Outras gostavam de ser diferentes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm dificuldade na escola para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outras quase sempre conseguem responder certo .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm todos os amigos que gostavam de ter.	MAS	Outras gostavam de ter mais amigos porque sentem que têm poucos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm dificuldade em novas actividades desportivas.	MAS	Outras são boas desde o princípio em novas actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são bonitas .	MAS	Outras acham que não são bonitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças portam-se muito bem .	MAS	Outras acham difícil portar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não gostam muito da maneira como fazem as coisas.	MAS	Outras acham boa a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUAL É PARA TI A IMPORTÂNCIA DESTAS COISAS?
--



NOME: _____ ANO: ____ TURMA: ____ Nº _____

	Sou Tal e Qual Assim	Sou um Bocadi- nho Assim		MAS		Sou um Bocadi- nho Assim	Sou Tal e Qual Assim
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom aluno para se sentirem bem.		Outras <u>não</u> acham que seja assim tão importante o modo como vão nos estudos .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> acham que seja importante ter muitos amigos.		Outras acham que ter muitos amigos é <u>importante</u> para se sentirem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom em desportos.		Outras <u>não</u> acham que a habilidade para desportos seja importante para se sentirem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bonito para se sentirem bem.		Outras acham que <u>não</u> é importante ser bonito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> portar-se bem.		Outras acham que o modo com se portam <u>não</u> é muito importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ter boas notas <u>não</u> é muito importante para se sentirem bem.		Outras acham que ter boas notas é <u>importante</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham <u>importante</u> brincar com outras crianças.		Outras <u>não</u> acham importante brincar com muitas crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ter jeito para desportos não é <u>importante</u> para se sentirem bem.		Outras acham que ser bom atleta é <u>importante</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que o seu aspecto físico <u>não</u> é importante para se sentirem bem.		Outras acham que o seu aspecto físico é <u>importante</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que o modo como se portam <u>não</u> é importante.		Outras acham que é <u>importante</u> portar-se como deve ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 3 - Escala de Motivação para a Aprendizagem
(Adaptação da Escala)

Estabelecimento de ensino: _____

Nome: _____

Sexo  *Feminino*  *Masculino*

Em que ano estás? _____ • *Idade:* _____ • *Data de nascimento:* _____

Data de Aplicação: ____/____/____

Exemplos:

		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
1	Fico satisfeito quando como salada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Fico aborrecido quando tenho que arrumar o quarto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Acho que aprendo bem os jogos novos das consolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
1	Fico satisfeito quando estou a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Saber muitas coisas é importante para o meu futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Acho que aprendo as coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	É importante que me digam que estou a aprender bem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Quando não percebo alguma coisa à primeira, tento descobrir sozinho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Quando estou a aprender algo novo sinto-me nervoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Fico aborrecido quando estou a aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Para mim, é importante saber bem as coisas que aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre

		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
9	Aprendo melhor as coisas do que os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Gosto que os meus amigos me digam que sei bem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Quando não percebo alguma coisa à primeira, prefiro que me digam a resposta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Não me sinto nada bem quando estou a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	É divertido aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Aprender é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Tenho alguma dificuldade em aprender certas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	É importante receber elogios dos professores quando aprendo bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre






		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
17	Quando estou a aprender alguma coisa nova fico muito atento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	As coisas que aprendo na escola são importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Consigo aprender facilmente o que me ensinam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Fico feliz quando alguém me elogia por aprender coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Quando me engano num trabalho, gosto de descobrir a resposta certa, por mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Sinto-me mal quando não percebo logo o que me estão a ensinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Aprender é muito interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Acho que sou melhor em algumas tarefas do que alguns colegas da minha turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre






		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre
25	Gosto que os meus pais me elogiem quando aprendo bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Quando não consigo resolver um problema, chamo logo o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Sinto-me mal quando não percebo alguma coisa à primeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Tenho facilidade em aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Nunca	Poucas Vezes	Às vezes	Muitas Vezes	Sempre






OBRIGADA!






ANEXO 4.A - Adaptação do Questionário das emoções de realização - AEO de Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss e Murayama (2012). - versão masculina

Nome: _____






1. Eu gosto das aulas.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

2. As aulas aborrecem-me.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






3. As matérias das aulas assustam-me.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

4. Fico entusiasmado para ir às aulas.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






5. Eu fico nervoso quando penso nas aulas.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






6. As matérias das aulas aborrecem-me.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






7. Sinto um nó no estômago quando penso nas aulas.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
--	---	---	---	---






8. O que fazemos nas aulas é divertido.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






9. Os trabalhos da escola são aborrecidos.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






10. Fico preocupado que a matéria dada nas aulas seja difícil para mim.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






11. Eu acho as aulas tão chatas que preferia estar a fazer qualquer outra coisa.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






12. Eu gosto de fazer os trabalhos nas aulas.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






1. Eu gosto de fazer testes/fichas de avaliação.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






2. Quando eu faço um teste/ficha de avaliação fico com medo de ter uma nota baixa.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






3. Fico tão nervoso durante um teste/ficha de avaliações que não consigo lembrar-me o que aprendi.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






4. Fico entusiasmado quando tenho testes/fichas de avaliação na aula.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






5. Os testes/fichas de avaliação assustam-me tanto que eu preferia não ter que fazê-los.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






6. Eu fico tão nervoso durante os testes/fichas de avaliação, que não me consigo concentrar.

 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

7. Eu fico muito nervoso durante os testes/fichas de avaliação.






 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






8. Durante os testes/fichas de avaliação penso "Isto está mesmo a correr bem!"






 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






ANEXO 4.B - Adaptação do Questionário das emoções de realização - AEO de Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss e Murayama (2012). - versão feminina

Nome: _____






1. Eu gosto das aulas.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

2. As aulas aborrecem-me.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






3. As matérias das aulas assustam-me.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito

4. Fico entusiasmada para ir às aulas.				
 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>	 <input type="radio"/>
1 Nada	2 Pouco	3 Assim-Assim	4 Bastante	5 Muito






5. Eu fico nervosa quando penso nas aulas.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






6. As matérias das aulas aborrecem-me.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






7. Sinto um nó no estômago quando penso nas aulas.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
--	---	---	---	---






8. O que fazemos nas aulas é divertido.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	--	--






9. Os trabalhos da escola são aborrecidos.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






10. Fico preocupada que a matéria dada nas aulas seja difícil para mim.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






11. Eu acho as aulas tão chatas que preferia estar a fazer qualquer outras coisa.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






12. Eu gosto de fazer os trabalhos nas aulas.

 <input type="radio"/> 1 Nada	 <input type="radio"/> 2 Pouco	 <input type="radio"/> 3 Assim-Assim	 <input type="radio"/> 4 Bastante	 <input type="radio"/> 5 Muito
---	--	--	---	--






1. Eu gosto de fazer testes/fichas de avaliação.

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	---	--






2. Quando faço um teste/ficha de avaliação fico com medo de ter uma nota baixa.

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	---	--






3. Fico tão nervosa durante um teste/ficha de avaliação que não consigo lembrar-me o que aprendi.

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
--	---	---	--	---






4. Fico entusiasmada quando tenho testes/fichas de avaliação na aula.

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	---	--






5. Os testes/fichas de avaliação assustam-me tanto que eu preferia não ter que fazê-los.

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	---	--






6. Eu fico tão nervosa durante os testes/fichas de avaliação, que não me consigo concentrar.

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	---	--

7. Eu fico muito nervosa durante os testes/fichas de avaliação.

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	---	--

8. Durante os testes/fichas de avaliação penso "Isto está mesmo a correr bem!".

 ○ 1 Nada	 ○ 2 Pouco	 ○ 3 Assim-Assim	 ○ 4 Bastante	 ○ 5 Muito
---	--	--	---	--

ANEXO 6 - Outputs utilizados no Método

6.1 - Tabela 1 - Frequência e Percentagem de alunos por gênero.

Gênero	Frequência	Percentagem
Masculino	49	44,5%
Feminino	61	55,5%
Total	110	100%

6.2 - Tabela 2 - Frequência e Percentagem de alunos por idade.

Idade	Frequência	Percentagem
8	26	23,6%
9	47	42,7%
10	37	33,6%
Total	110	100%

6.3 - Tabela 3 – Frequência e Percentagem de alunos por ano escolar.

Ano	Frequência	Percentagem
3	51	46,4%
4	59	53,6%
Total	110	100%

6.4 - Coeficientes de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) para as seis dimensões da Escala de Autoconceito.

Competência Escolar

Case Processing Summary

		N	%
Valid		110	100,0
Cases Excluded ^a		0	,0
Total		110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,807	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autoc1CE	13,34	12,115	,524	,785
Autoc7CE	13,21	10,699	,622	,763
Autoc13CE	13,06	11,748	,495	,793
Autoc19CE	13,17	11,410	,550	,780
Autoc25CE	13,05	11,970	,555	,779
Autoc31CE	13,31	11,371	,657	,757

Aceitação Social

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,590	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autoc2AS	14,53	9,573	,349	,535
Autoc8AS	14,30	9,423	,490	,487
Autoc14AS	15,06	8,978	,289	,571
Autoc20AS	15,18	11,306	,131	,614
Autoc26AS	15,40	10,114	,228	,588
Autoc32AS	14,57	8,632	,524	,457

Competência Atlética

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,541	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autoc3AT	13,85	8,547	,375	,456
Autoc9CAT	14,09	9,093	,154	,567
Autoc15CAT	13,92	9,672	,135	,564
Autoc21CAT	14,17	8,419	,391	,447
Autoc27CAT	13,67	8,608	,301	,488
Autoc33CAT	14,06	8,262	,413	,436

Aparência Física

Case Processing Summary

		N	%
Valid		110	100,0
Cases Excluded ^a		0	,0
Total		110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,768	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autoc4AF	15,39	15,158	,454	,748
Autoc10AF	15,84	14,010	,463	,749
Autoc16AF	15,48	13,316	,651	,696
Autoc22AF	15,55	13,809	,537	,727
Autoc28AF	15,53	14,380	,482	,741
Autoc34AF	15,71	14,814	,493	,739

Comportamento

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,643	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autoc5C	15,13	6,681	,346	,610
Autoc11C	14,66	7,088	,382	,599
Autoc17C	14,67	7,195	,342	,611
Autoc23C	15,30	6,414	,360	,606
Autoc29C	15,28	6,571	,334	,617
Autoc35C	14,95	6,356	,498	,553

Autoestima

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,598	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Autoc6AE	16,53	8,380	,341	,550
Autoc12AE	16,55	8,067	,346	,547
Autoc18AE	16,45	8,451	,377	,537
Autoc24AE	16,47	8,343	,298	,568
Autoc30AE	16,52	8,068	,382	,532
Autoc36AE	16,76	8,733	,256	,584

6.5. Análise Fatorial da Escala da Motivação

Communalities		
	Initial	Extraction
Motiv1Pr	1,000	,672
Motiv2V	1,000	,655
Motiv3CP	1,000	,626
Motiv4RS	1,000	,702
Motiv5Mest	1,000	,721
Motiv6PT	1,000	,650
Motiv7Pr	1,000	,718
Motiv8V	1,000	,724
Motiv9CP	1,000	,708
Motiv10RS	1,000	,758
Motiv11Mest	1,000	,618
Motiv12PT	1,000	,688
Motiv13Pr	1,000	,694
Motiv14V	1,000	,641
Motiv15CP	1,000	,747
Motiv16RS	1,000	,621
Motiv17Pr	1,000	,760
Motiv18V	1,000	,583
Motiv19CP	1,000	,668
Motiv20RS	1,000	,797
Motiv21Mest	1,000	,577
Motiv22PT	1,000	,785
Motiv23Pr	1,000	,641
Motiv24CP	1,000	,635
Motiv25RS	1,000	,748
Motiv26Mest	1,000	,660
Motiv27PT	1,000	,731
Motiv28CP	1,000	,616

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,305	18,946	18,946	5,305	18,946	18,946	3,392	12,113	12,113
2	3,144	11,229	30,175	3,144	11,229	30,175	2,351	8,396	20,509
3	2,279	8,141	38,315	2,279	8,141	38,315	2,254	8,049	28,558
4	1,847	6,595	44,910	1,847	6,595	44,910	2,160	7,715	36,273
5	1,525	5,445	50,355	1,525	5,445	50,355	1,998	7,136	43,409
6	1,426	5,092	55,447	1,426	5,092	55,447	1,852	6,614	50,022
7	1,287	4,597	60,043	1,287	4,597	60,043	1,768	6,313	56,336
8	1,273	4,548	64,591	1,273	4,548	64,591	1,731	6,182	62,518
9	1,060	3,786	68,377	1,060	3,786	68,377	1,641	5,859	68,377
10	,977	3,491	71,868						

11	,841	3,004	74,872					
12	,806	2,878	77,749					
13	,693	2,475	80,224					
14	,673	2,405	82,630					
15	,643	2,298	84,928					
16	,563	2,011	86,939					
17	,525	1,874	88,813					
18	,472	1,687	90,500					
19	,429	1,534	92,034					
20	,373	1,332	93,366					
21	,346	1,237	94,603					
22	,279	,996	95,599					
23	,270	,965	96,563					
24	,249	,889	97,452					
25	,235	,838	98,291					
26	,181	,647	98,938					
27	,167	,595	99,533					
28	,131	,467	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Motiv8V	,806								
Motiv14V	,732								
Motiv13Pr	,664		,405						
Motiv23Pr	,651								
Motiv1Pr	,645		,421						
Motiv18V	,464		,385				-,321		
Motiv11Mest		,747							
Motiv12PT	-,311	,720							
Motiv7Pr	-,480	,590							
Motiv15CP		,568			,300	,480			
Motiv17Pr			,822						
Motiv19CP			,660				,321		
Motiv25RS				,829					
Motiv20RS				,775					
Motiv16RS				,703					
Motiv22PT					,873				
Motiv27PT					,804				
Motiv6PT		,360			,512				-,313
Motiv26Mest						,741			
Motiv9CP			,395			-,662			
Motiv24CP						-,467	,358	,331	,306
Motiv5Mest							,782		
Motiv28CP			,308				,621		
Motiv4RS								,729	
Motiv10RS								,727	
Motiv21Mest	,302	-,307					,324	,439	
Motiv2V									,762

15	,332	1,747	94,708					
16	,317	1,668	96,376					
17	,266	1,399	97,776					
18	,221	1,165	98,940					
19	,201	1,060	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Motiv13Pr	,793			
Motiv1Pr	,776			
Motiv23Pr	,752			
Motiv8V	,742			
Motiv7Pr	,605			
Motiv18V	,583			
Motiv14V	,580			
Motiv20RS		,804		
Motiv16RS		,745		
Motiv25RS		,696		
Motiv10RS		,545		
Motiv4RS		,482		
Motiv9CP			,719	
Motiv19CP			,683	
Motiv24CP			,663	
Motiv3CP			,650	
Motiv28CP			,564	
Motiv22PT				,886
Motiv27PT				,864

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 5 iterations.

6.6 - Coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as cinco dimensões da Escala de Motivação para as aprendizagens

Prazer Valor

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv1Pr	28,05	9,255	,646	,771
Motiv7Pr	27,95	9,475	,478	,816
Motiv8V	27,69	10,307	,622	,778
Motiv13Pr	27,85	9,380	,700	,760
Motiv14V	27,51	12,234	,457	,810
Motiv18V	27,61	11,873	,452	,807
Motiv23Pr	27,80	10,088	,647	,773

Reconhecimento Social

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,698	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv4RS	17,98	6,972	,388	,676
Motiv10RS	18,03	6,192	,421	,672
Motiv16RS	17,84	6,138	,519	,618
Motiv20RS	17,86	6,229	,620	,577
Motiv25RS	17,45	8,342	,394	,684

Competência Percebida**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,698	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv3CP	13,26	9,921	,464	,647
Motiv9CP	13,86	9,440	,458	,647
Motiv19CP	13,16	9,826	,513	,630
Motiv24CP	13,60	8,903	,459	,649
Motiv28CP	13,02	9,578	,397	,675

Pressão/Tensão

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,766	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Motiv22PT	2,85	1,648	,624	.
Motiv27PT	2,75	2,022	,624	.

6.7. Análise fatorial do Questionário das Emoções

Communalities

	Initial	Extraction
Aulas1Pr	1,000	,414
Aulas2Ab	1,000	,699
Aulas3Ans	1,000	,691
Aulas4Pr	1,000	,632
Aulas5Ans	1,000	,486
Aulas6Ab	1,000	,764
Aulas7Ans	1,000	,595
Aulas8Pr	1,000	,446
Aulas9Abr	1,000	,662
Aulas10Ans	1,000	,597
Aulas11Ab	1,000	,648
Aulas12Pr	1,000	,437
Aval1Pr	1,000	,786
Aval2Ans	1,000	,611
Aval3ans	1,000	,750
Aval4Pr	1,000	,681
Aval5Ans	1,000	,469
Aval6Ans	1,000	,728
Aval7Ans	1,000	,504
Aval8Pr	1,000	,455

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,913	29,563	29,563	5,913	29,563	29,563	3,978	19,890	19,890
2	3,412	17,061	46,623	3,412	17,061	46,623	3,765	18,827	38,717
3	1,668	8,340	54,964	1,668	8,340	54,964	2,274	11,372	50,089
4	1,062	5,312	60,275	1,062	5,312	60,275	2,037	10,186	60,275
5	,940	4,702	64,977						
6	,809	4,043	69,020						
7	,785	3,927	72,947						
8	,734	3,669	76,616						
9	,678	3,388	80,004						
10	,617	3,084	83,088						
11	,557	2,786	85,875						
12	,548	2,741	88,616						
13	,442	2,211	90,827						
14	,396	1,979	92,806						
15	,330	1,651	94,457						
16	,305	1,526	95,983						
17	,258	1,291	97,274						

18	,196	,979	98,254					
19	,186	,932	99,186					
20	,163	,814	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Aval6Ans	,843			
Aval3ans	,815			
Aval2Ans	,770			
Aulas10Ans	,740			
Aval7Ans	,659			
Aval5Ans	,572			
Aulas5Ans	,481		,472	
Aulas11Ab	,318	-,727		
Aulas2Ab		-,701	,415	
Aulas4Pr		,699		,325
Aulas12Pr		,652		
Aulas6Ab		-,638	,590	
Aulas1Pr		,594		
Aulas9Abr	,304	-,564	,479	
Aulas8Pr		,515		,375
Aulas3Ans			,802	
Aulas7Ans	,371		,608	
Aval4Pr		,301		,760
Aval1Pr		,476		,719
Aval8Pr				,674

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 8 iterations.

6.8 – Análise fatorial do Questionário das Emoções – Aulas

Communalities

	Initial	Extraction
Aulas1Pr	1,000	,387
Aulas2Ab	1,000	,674
Aulas3Ans	1,000	,439
Aulas4Pr	1,000	,681
Aulas5Ans	1,000	,473
Aulas6Ab	1,000	,643
Aulas7Ans	1,000	,601
Aulas8Pr	1,000	,490

Aulas9Abr	1,000	,601
Aulas10Ans	1,000	,469
Aulas11Ab	1,000	,555
Aulas12Pr	1,000	,375

Total Variance Explained

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,485	37,378	37,378	4,485	37,378	37,378	3,444	28,699	28,699
2	1,903	15,855	53,233	1,903	15,855	53,233	2,944	24,534	53,233
3	,928	7,734	60,967						
4	,838	6,987	67,954						
5	,751	6,259	74,213						
6	,670	5,583	79,796						
7	,571	4,761	84,557						
8	,506	4,216	88,773						
9	,454	3,786	92,560						
10	,391	3,254	95,814						
11	,293	2,438	98,252						
12	,210	1,748	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Aulas4Pr	,825	
Aulas2Ab	-,753	,327
Aulas8Pr	,662	
Aulas6Ab	-,619	,510
Aulas12Pr	,610	
Aulas1Pr	,610	
Aulas11Ab	-,593	,451
Aulas7Ans		,749
Aulas10Ans		,684
Aulas5Ans		,684
Aulas3Ans		,656
Aulas9Abr	-,476	,612

Extraction Method: Principal Component

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

6.9. Análise fatorial do Questionário das Emoções – Aulas (Após a eliminação do Aborrecimento)

Communalities

	Initial	Extraction
Aulas1Pr	1,000	,456
Aulas3Ans	1,000	,487
Aulas4Pr	1,000	,684
Aulas5Ans	1,000	,529
Aulas7Ans	1,000	,605
Aulas8Pr	1,000	,605
Aulas10Ans	1,000	,509
Aulas12Pr	1,000	,417

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,455	30,686	30,686	2,455	30,686	30,686	2,166	27,080	27,080
2	1,837	22,967	53,653	1,837	22,967	53,653	2,126	26,573	53,653
3	,848	10,600	64,253						
4	,710	8,873	73,126						
5	,638	7,981	81,107						
6	,610	7,623	88,729						
7	,483	6,043	94,772						
8	,418	5,228	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Aulas7Ans	,762	
Aulas5Ans	,726	
Aulas10Ans	,713	
Aulas3Ans	,691	
Aulas4Pr		,824
Aulas8Pr		,764
Aulas1Pr		,646
Aulas12Pr		,640

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

6.10. Análise fatorial do Questionário das Emoções – Avaliação

Communalities

	Initial	Extraction
Aval1Pr	1,000	,782
Aval2Ans	1,000	,551
Aval3ans	1,000	,789
Aval4Pr	1,000	,730
Aval5Ans	1,000	,534
Aval6Ans	1,000	,728
Aval7Ans	1,000	,514
Aval8Pr	1,000	,394

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,132	39,150	39,150	3,132	39,150	39,150	3,017	37,708	37,708
2	1,891	23,638	62,788	1,891	23,638	62,788	2,006	25,081	62,788
3	,844	10,551	73,339						
4	,627	7,840	81,179						
5	,500	6,247	87,425						
6	,459	5,736	93,161						
7	,289	3,611	96,772						
8	,258	3,228	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Aval3ans	,885	
Aval6Ans	,843	
Aval2Ans	,736	
Aval7Ans	,715	

Aval5Ans	,665	-,304
Aval1Pr		,871
Aval4Pr		,853
Aval8Pr		,626

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

6.11. Coeficientes de consistência interna (Alfa de Cronbach) da Escala das Emoções

Aulas Prazer

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,686	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Aulas1Pr	12,33	6,589	,428	,661
Aulas4Pr	12,79	4,405	,592	,530
Aulas8Pr	12,61	5,194	,501	,599
Aulas12Pr	12,78	4,998	,411	,670

Aulas Ansiedade

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,698	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Aulas3Ans	6,13	7,048	,458	,650
Aulas5Ans	6,00	6,789	,483	,634
Aulas7Ans	6,11	6,575	,550	,596
Aulas10Ans	5,05	5,758	,466	,658

Avaliação Prazer

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,712	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Aval1Pr	6,94	4,537	,659	,455
Aval4Pr	7,08	4,773	,575	,566
Aval8Pr	7,31	5,977	,378	,795

Avaliação Ansiedade**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Aval2Ans	9,33	16,424	,568	,816

Aval3ans	10,19	15,862	,768	,751
Aval5Ans	10,76	18,696	,530	,819
Aval6Ans	10,30	16,744	,727	,766
Aval7Ans	10,15	17,942	,560	,812

6.12. Análise fatorial da Escala das Emoções – Prazer + Ansiedade

Communalities

	Initial	Extraction
Aulas1Pr	1,000	,390
Aulas3Ans	1,000	,660
Aulas4Pr	1,000	,604
Aulas5Ans	1,000	,441
Aulas7Ans	1,000	,659
Aulas8Pr	1,000	,532
Aulas10Ans	1,000	,565
Aulas12Pr	1,000	,330
Aval1Pr	1,000	,741
Aval2Ans	1,000	,633
Aval3ans	1,000	,735
Aval4Pr	1,000	,561
Aval5Ans	1,000	,478
Aval6Ans	1,000	,728
Aval7Ans	1,000	,493

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,535	30,233	30,233	4,535	30,233	30,233	3,705	24,701	24,701
2	2,906	19,370	49,604	2,906	19,370	49,604	3,063	20,421	45,122
3	1,108	7,385	56,989	1,108	7,385	56,989	1,780	11,867	56,989
4	,957	6,377	63,366						
5	,790	5,266	68,632						
6	,699	4,658	73,290						
7	,677	4,512	77,803						
8	,654	4,363	82,165						
9	,582	3,883	86,048						
10	,517	3,448	89,496						

11	,437	2,917	92,412						
12	,360	2,403	94,815						
13	,325	2,166	96,980						
14	,238	1,588	98,569						
15	,215	1,431	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Aval6Ans	,844		
Aval3ans	,797		,312
Aval2Ans	,781		
Aulas10Ans	,713		
Aval7Ans	,663		
Aval5Ans	,578		
Aval1Pr		,822	
Aulas4Pr		,750	
Aval4Pr		,730	
Aulas8Pr		,706	
Aulas1Pr		,595	
Aulas12Pr		,566	
Aulas3Ans			,792
Aulas7Ans	,311		,742
Aulas5Ans	,462		,474

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.^a

a. Rotation converged in 5 iterations.

6.13. Análise fatorial da Escala das Emoções – Prazer + Ansiedade (Versão final)

Communalities

	Initial	Extraction
Aulas1Pr	1,000	,387
Aulas3Ans	1,000	,262
Aulas4Pr	1,000	,593
Aulas5Ans	1,000	,391
Aulas7Ans	1,000	,390
Aulas8Pr	1,000	,532
Aulas10Ans	1,000	,551

Aulas12Pr	1,000	,329
Aval1Pr	1,000	,667
Aval2Ans	1,000	,477
Aval3ans	1,000	,732
Aval4Pr	1,000	,510
Aval5Ans	1,000	,477
Aval6Ans	1,000	,655
Aval7Ans	1,000	,487

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,535	30,233	30,233	4,535	30,233	30,233	4,351	29,006	29,006
2	2,906	19,370	49,604	2,906	19,370	49,604	3,090	20,597	49,604
3	1,108	7,385	56,989						
4	,957	6,377	63,366						
5	,790	5,266	68,632						
6	,699	4,658	73,290						
7	,677	4,512	77,803						
8	,654	4,363	82,165						
9	,582	3,883	86,048						
10	,517	3,448	89,496						
11	,437	2,917	92,412						
12	,360	2,403	94,815						
13	,325	2,166	96,980						
14	,238	1,588	98,569						
15	,215	1,431	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Aval3ans	,853	
Aval6Ans	,809	
Aulas10Ans	,738	
Aval7Ans	,698	
Aval2Ans	,667	
Aval5Ans	,641	
Aulas5Ans	,621	
Aulas7Ans	,599	
Aulas3Ans	,482	
Aval1Pr		,792

Aulas4Pr		,770
Aulas8Pr		,710
Aval4Pr		,706
Aulas1Pr		,605
Aulas12Pr		,573

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with

Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3

iterations.

6.14. Coeficiente de consistência interna (Alfa de *Cronbach*) para o Prazer

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,775	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Deleted
Aval1Pr	23,77	18,030	,732	,691
Aval4Pr	23,92	19,287	,579	,730
Aval8Pr	24,15	22,511	,315	,787
Aulas1Pr	22,99	24,596	,446	,763
Aulas4Pr	23,45	20,617	,593	,728
Aulas8Pr	23,27	22,292	,495	,749
Aulas12Pr	23,45	22,231	,401	,767

6.15. Coeficiente de consistência interna (Alfa de Cronbach) para a Ansiedade

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	110	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	110	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,858	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Aulas3Ans	18,81	50,890	,401	,859
Aulas5Ans	18,68	48,916	,523	,849
Aulas7Ans	18,79	49,213	,515	,850
Aulas10Ans	17,74	44,434	,644	,837
Aval2Ans	17,09	44,616	,538	,851
Aval3ans	17,95	42,576	,782	,822
Aval5Ans	18,53	47,132	,555	,846
Aval6Ans	18,06	44,372	,717	,830
Aval7Ans	17,91	45,955	,585	,843

ANEXO 7 - Outputs da Análise dos Resultados

7.1. Caracterização das Emoções

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	AulasPrazer	4,2091	110	,72987	,06959
	AulasAnsiedade	1,9409	110	,81269	,07749
Pair 2	AvalPrazer	3,5545	110	1,05533	,10062
	AvalAnsiedade	2,5364	110	1,01328	,09661
Pair 3	AulasPrazer	4,2091	110	,72987	,06959
	AvalPrazer	3,5545	110	1,05533	,10062
Pair 4	AulasAnsiedade	1,9409	110	,81269	,07749
	AvalAnsiedade	2,5364	110	1,01328	,09661

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	AulasPrazer & AulasAnsiedade	110	-,138	,152
Pair 2	AvalPrazer & AvalAnsiedade	110	-,138	,151
Pair 3	AulasPrazer & AvalPrazer	110	,513	,000
Pair 4	AulasAnsiedade & AvalAnsiedade	110	,654	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	AulasPrazer - AulasAnsiedade	2,26818	1,16461	,11104	2,04810	2,48826	20,426	109	,000
	AvalPrazer - AvalAnsiedade	1,01818	1,56044	,14878	,72330	1,31306	6,843	109	,000
Pair 3	AulasPrazer - AvalPrazer	,65455	,92520	,08821	,47971	,82938	7,420	109	,000
Pair 4	AulasAnsiedade - AvalAnsiedade	-,59545	,78128	,07449	-,74309	-,44781	-7,994	109	,000

7.2. Hipótese Geral 1 (Autoconceito e Emoções)

		Correlations					
		Aulas Prazer	Aulas Ansiedade	Aval Prazer	Aval Ansiedade	Ansiedade	Prazer
CE	Pearson Correlation	,262**	-,145	,488**	-,111	-,136	,436**
	Sig. (2-tailed)	,006	,131	,000	,249	,157	,000
	N	110	110	110	110	110	110
AS	Pearson Correlation	,139	-,299**	,054	-,362**	-,369**	,109
	Sig. (2-tailed)	,148	,002	,575	,000	,000	,257
	N	110	110	110	110	110	110
AF	Pearson Correlation	,166	-,288**	,021	-,284**	-,312**	,104
	Sig. (2-tailed)	,082	,002	,829	,003	,001	,278
	N	110	110	110	110	110	110
Comportamento	Pearson Correlation	,167	-,213*	-,002	-,130	-,178	,091
	Sig. (2-tailed)	,081	,025	,984	,175	,063	,344
	N	110	110	110	110	110	110
Autoestima	Pearson Correlation	,079	-,363**	,121	-,352**	-,390**	,116
	Sig. (2-tailed)	,414	,000	,207	,000	,000	,228
	N	110	110	110	110	110	110

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

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

7.3. Hipótese Geral 2 (Motivação e Emoções)

		Correlations			
		PrazerValo r	Reconheci mento	Competênc iaPercebida	Pressãoten são
AulasPrazer	Pearson Correlation	,585**	,013	,135	-,168
	Sig. (2-tailed)	,000	,891	,159	,080
	N	110	110	110	110
AulasAnsiedade	Pearson Correlation	-,216*	-,017	-,002	,282**
	Sig. (2-tailed)	,023	,856	,981	,003
	N	110	110	110	110
AvalPrazer	Pearson Correlation	,334**	,048	,353**	-,093
	Sig. (2-tailed)	,000	,620	,000	,333
	N	110	110	110	110
AvalAnsiedade	Pearson Correlation	,029	-,069	-,150	,230*
	Sig. (2-tailed)	,767	,476	,117	,015
	N	110	110	110	110
Ansiedade	Pearson Correlation	-,073	-,053	-,101	,274**
	Sig. (2-tailed)	,446	,581	,293	,004

	N	110	110	110	110
	Pearson Correlation	,522**	,036	,286**	-,148
Prazer	Sig. (2-tailed)	,000	,710	,002	,122
	N	110	110	110	110

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

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

7.4. Hipótese Geral 3 (Desempenho Académico e Emoções)

		Correlations				
		Comp_LP	Comp_M	Comp_EM	Comp_AG	Médiaavali ações
AulasPrazer	Pearson Correlation	,070	,049	,091	,099	,072
	Sig. (2-tailed)	,464	,614	,343	,306	,453
	N	110	110	110	110	110
AulasAnsiedade	Pearson Correlation	-,219*	-,159	-,198*	-,242*	-,200*
	Sig. (2-tailed)	,021	,096	,038	,011	,036
	N	110	110	110	110	110
AvalPrazer	Pearson Correlation	,142	,194*	,136	,192*	,167
	Sig. (2-tailed)	,139	,042	,157	,045	,082
	N	110	110	110	110	110
AvalAnsiedade	Pearson Correlation	,018	-,048	,019	-,015	-,006
	Sig. (2-tailed)	,854	,619	,847	,878	,949
	N	110	110	110	110	110
Ansiedade	Pearson Correlation	-,082	-,100	-,072	-,113	-,090
	Sig. (2-tailed)	,394	,298	,453	,239	,352
	N	110	110	110	110	110
Prazer	Pearson Correlation	,124	,143	,132	,169	,139
	Sig. (2-tailed)	,198	,136	,171	,078	,146
	N	110	110	110	110	110

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

7.5 Tratamento género e emoções

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AulasPrazer	Masculino	49	4,1480	,68640	,09806
	Feminino	61	4,2582	,76508	,09796
AulasAnsiedade	Masculino	49	1,9286	,86603	,12372
	Feminino	61	1,9508	,77435	,09915
AvalPrazer	Masculino	49	3,8571	1,02965	,14709
	Feminino	61	3,3115	1,01993	,13059
AvalAnsiedade	Masculino	49	2,3061	,96962	,13852
	Feminino	61	2,7213	1,01737	,13026
Ansiedade	Masculino	49	2,1383	,88090	,12584
	Feminino	61	2,3789	,80543	,10312
Prazer	Masculino	49	4,0233	,76784	,10969
	Feminino	61	3,8525	,74458	,09533

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AulasPrazer	Equal variances assumed	4,403	,038	-,786	108	,434	-,11024	,14026	-,38826	,16779
	Equal variances not assumed			-,795	106,643	,428	-,11024	,13860	-,38501	,16454
AulasAnsiedade	Equal variances assumed	,043	,836	-,142	108	,887	-,02225	,15661	-,33268	,28818
	Equal variances not assumed			-,140	97,334	,889	-,02225	,15854	-,33690	,29240
AvalPrazer	Equal variances assumed	,057	,812	2,777	108	,006	,54567	,19649	,15619	,93515
	Equal variances not assumed			2,774	102,529	,007	,54567	,19670	,15554	,93579
AvalAnsiedade	Equal variances assumed	,062	,803	-2,172	108	,032	-,41519	,19115	-,79409	-,03629
	Equal variances not assumed			-2,184	104,842	,031	-,41519	,19014	-,79222	-,03816
Ansiedade	Equal variances assumed	,209	,649	-1,493	108	,138	-,24055	,16111	-,55989	,07879
	Equal variances not assumed			-1,478	98,557	,142	-,24055	,16270	-,56340	,08230
Prazer	Equal variances assumed	,147	,703	1,180	108	,241	,17086	,14484	-,11623	,45796
	Equal variances not assumed			1,176	101,549	,242	,17086	,14533	-,11741	,45914