



Instituto Universitário

Motivação para a Língua Portuguesa e sua relação com o Género, Ano de escolaridade, Sucesso e Clima de sala de aula, em alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade.

Ana Rita Guerreiro Contente nº 19396

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Vera Monteiro

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

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

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Vera Monteiro, pela imensa ajuda, disponibilidade, paciência e dedicação que demonstrou para a elaboração deste trabalho.

Agradeço também à orientadora de seminário de dissertação por todo o apoio e disponibilidade demonstrada.

Às escolas que permitiram a realização deste trabalho, especialmente: aos professores por disponibilizar tempo das suas aulas para que os alunos pudessem preencher os questionários, e claro, aos alunos que os responderam.

Quero agradecer aos meus colegas, amigos e funcionários do ISPA-Beja por todo apoio que sempre demonstraram ao longo destes anos académicos, na partilha de dúvidas, materiais de apoio ao estudo, preocupações, e muitos bons momentos.

A todos os meus amigos, que sempre me apoiaram.

À minha família, especialmente aos meus pais, sem eles não seria possível a realização deste sonho, às minhas irmãs, aos avós, e ao João por todo o apoio dedicação e carinho.

Por último quero agradecer àqueles que não acreditavam ser possível eu chegar aqui, agradeço-lhes a força que me deram para demonstrar o contrário.

A todos os que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Obrigada!

Resumo

No presente estudo tivemos como objectivos analisar as relações entre a motivação para a Língua Portuguesa, o género, ano de escolaridade, desempenho e a percepção do clima de sala de aula. Participaram neste trabalho 233 alunos que frequentavam o 6º e o 9º ano de escolaridade. Para avaliar a motivação para a Língua Portuguesa foi utilizada a escala “Eu e a Língua Portuguesa” e para avaliar a percepção de clima de sala de aula a escala “Na sala de Língua Portuguesa”. Os resultados obtidos revelaram a existência de uma relação significativa da variável género apenas para a dimensão Pressão, sendo que os alunos do género masculino sentem mais pressão na disciplina, ao nível do ano de escolaridade. Verificou-se também que existe um declínio dos níveis motivacionais com o aumento do ano de escolaridade. Quanto ao desempenho verificámos que, os alunos com repetências apresentaram níveis de motivação mais baixos, do que os alunos sem repetências. Relativamente á percepção do clima de sala de aula, verificou-se que, quanto mais positiva era a percepção do clima de sala de aula em Língua Portuguesa, mais elevados eram os níveis de motivação e vice-versa.

Palavras - Chave: Motivação, desempenho, Clima de sala de aula.

Abstract

In this study we analyzed the relationship between motivation for the Portuguese language, gender, school's year, performance and perception of classroom climate.

There were evolved 233 students who attendet to the 6 th and 9 th grade. To evaluate the motivation for the Portuguese language was used the scale "Me and Portuguese" and to the perception of classroom climate we used the parameters "In the Portuguese Language Class". The results revealed a significant effect of the gender variable only to the extent “Pressure”, and the male students feel more pressure in the discipline, the level of the school year there was a reduction of motivational levels with across the following scholarship years. About the performance, students with school failures had lower levels of motivation than students without school failures. As for the perception of the climate of the classroom, it was found that the more positive was the perception of classroom climate in Portuguese, higher were the levels of motivation and vice versa.

Key - words: Motivation, performance, climate of the classroom.

Índice	Pag.
Resumo	
Introdução	1
I - Revisão de Literatura	3
1 - Motivação	4
1.1 - Definição de Motivação	4
1.2 - Motivação para a Aprendizagem	5
1.3 - Motivação Intrínseca vs. Motivação Extrínseca	7
1.4 - Teoria da Auto Determinação	8
1.5 - Motivação e Género	10
1.6 - Motivação e Ano de Escolaridade	14
1.7 - Motivação e Sucesso	16
2 – Clima de Sala de Aula	18
2.1 - Clima de Sala de Aula e Motivação	18
II - Problemática e Hipótese	22
1 - Problemática e Hipóteses	23
III - Método	27
1 - Participantes	28
2 - Instrumentos	28
2.1 - Motivação para a Língua Portuguesa	28
2.2 - Clima de Sala de Aula	31
3 - Procedimentos	33
IV - Apresentação e Análise de Resultados	34
1 - Motivação para a Língua Portuguesa	35
1.1 Perfis Motivacionais	35
1.2 Motivação e Género	37
1.3 - Motivação e Ano de Escolaridade	39
1.4 Motivação e Sucesso	41
1.5 Motivação e Clima de Sala de Aula	43
V - Discussão dos Resultados	46
VI – Considerações Finais	52
Referências Bibliográficas	56
Anexos	61

Lista de Tabelas

Pag.

Tabela 1	Distribuição dos itens da escala de Motivação Intrínseca “Eu e a Língua Portuguesa”.	29
Tabela 2	Distribuição dos itens da escala “Eu e a Língua Portuguesa” pelas dimensões com os respectivos alfas de Cronbach.	30
Tabela 3	Distribuição dos itens da escala de “Na sala de aula de Língua Portuguesa”	32
Tabela 4	Distribuição dos itens da escala “Na sala de aula de Língua Portuguesa” pelas dimensões com os respectivos alfas de Cronbach.	32

Lista de Figuras

Figura 1	Perfil Motivacional da globalidade da amostra para a Língua Portuguesa.	35
Figura 2	Perfil motivacional dos alunos relativamente á variável Género em termos de médias obtidas nas dimensões motivacionais em análise.	37
Figura 3	Perfis motivacionais dos alunos relativamente à variável Ano de Escolaridade.	39
Figura 4	Perfis motivacionais dos alunos relativamente á variável Sucesso	41
Figura 5	Correlações entre as dimensões motivacionais e as do clima de sala de aula	43

Índice de Anexos

Anexo I	Escala de Motivação para a Língua Portuguesa “Eu e a Língua Portuguesa”	
Anexo II	Consistência Interna da Escala de Motivação para a Língua Portuguesa.	
Anexo III	Escala de percepção do Clima de Sala de Aula de Língua Portuguesa” Na Sala de Aula de Língua Portuguesa”	
Anexo IV	Consistência Interna da Escala de Percepção do Clima de Sala de Aula para a Língua Portuguesa	

Anexo V Estatísticas descritivas para a Motivação Geral

Anexo VI Tratamento estatístico para a variável Género.

Anexo VII Tratamento estatístico para a variável Ano de Escolaridade.

Anexo VIII Tratamento estatístico para a variável Desempenho

Anexo IX Tratamento estatístico para a variável Clima de Sala de Aula

Introdução

Actualmente é bem notória a desmotivação que muitos alunos sentem em relação ao processo de ensino/aprendizagem (Arends, 1997). Neste sentido torna-se relevante o estudo sobre a motivação, como forma de encontrar estratégias que possibilitem a prevenção do insucesso escolar e/ou abandono escolar.

Segundo Deci e Ryan (1985) o aluno realiza as actividades pelo prazer que estas lhe proporcionam, logo se a escola não proporciona prazer pela aprendizagem aos alunos, estes vão ficar “amotivados” pela ausência de relação que verificam entre as suas acções e os resultados.

Neste sentido, também Vygotsky (1991) refere que a afectividade influencia o processo cognitivo que leva à aprendizagem, logo para aprender qualquer área disciplinar é necessário ter disposição, intenção e motivação. Afirma ainda que integrando tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais, para além da habilidade e da voluntariedade, será possível chegar a resultados escolares positivos.

Os estudos sobre a temática da motivação tem revelado ser de extrema importância para a psicologia educacional, uma vez que através destes é possível identificar e caracterizar vários aspectos que poderão estar relacionados com a motivação dos alunos para a aprendizagem, e com o auxílio deste tipo de estudos torna-se possível criar uma série de estratégias e orientações adequadas para estimular e manter os níveis motivacionais suficientemente elevados para que a aprendizagem e os resultados nela obtidos sejam os melhores.

A Língua Portuguesa, enquanto língua materna, assume a função não só de disciplina independente, mas também de instrumento de acesso a múltiplos conhecimentos nas diversas áreas disciplinares. Com efeito, se o aluno não domina eficientemente a Língua Portuguesa não terá a capacidade de interpretar e compreender as matérias de outras disciplinas. Por isso, o insucesso nesta área disciplinar pode constituir uma das causas principais do insucesso escolar do aluno em diferentes níveis de ensino. Pela grande importância que a aprendizagem e domínio da Língua Portuguesa assume nas nossas vidas, decidimos neste estudo canalizar o estudo da motivação para esta disciplina.

Assim, o presente trabalho centra-se no estudo da Motivação para a disciplina de Língua Portuguesa e a sua relação com as variáveis género, ano de escolaridade, Sucesso e clima de sala de aula em alunos do 6º e 9º ano de escolaridade.

Neste trabalho iniciámos por fazer uma revisão de literatura onde é abordado o conceito de motivação e posteriormente fazemos uma relação sobre as variáveis em estudo e o tema central (motivação). Numa segunda parte tratamos da problemática onde estão apresentados os objectivos e as hipóteses em estudo, elaboradas com base na revisão de literatura. Na terceira parte descrevemos o método utilizado, nomeadamente descrevemos os participantes, os instrumentos e o processo de recolha de dados.

Posteriormente, são apresentados os resultados obtidos, acompanhados pela respectiva descrição e análise estatística, e de seguida é feita a sua discussão e interpretação à luz do quadro teórico apresentado. Por fim apresentamos as considerações finais sobre os resultados mais expressivos e enunciam-se algumas sugestões para futuras investigações na área.

1 - Motivação

1.1 - Definição de Motivação

A motivação abrange uma grande variedade de aspectos comportamentais. A diversidade de interesses percebida entre os indivíduos permite-nos aceitar, de certa forma, que as pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões (Bergamini, 1991).

A noção de motivação dá conta dos múltiplos factores que, num dado momento, determinam os comportamentos de um indivíduo (Dicionário de psicologia, 1978).

Motivação: Complexo de factores intrínsecos e extrínsecos que determinam a actividade persistente e dirigida para uma finalidade ou uma recompensa. Entre o factor variável e a finalidade situa-se o comportamento que a ela conduz e que adoptará uma destas formas: comportamento pessoal ou social (Dicionário Técnico de Psicologia, 2006).

Para McClelland “o motivo é uma forte associação afectiva caracterizada por uma reacção antecipatória da meta em vista e baseada na associação passada com prazer ou dor” (Dicionário Técnico de Psicologia, 2006).

A palavra motivação deriva do latim “mover” que na sua essência significa “motivo” que remete para a acção (Eccles & Wigfield, 2002).

A motivação não é encarada como uma característica geral, estável, capaz de influenciar o comportamento em todas as situações, nem como um traço específico que está ligado a uma tarefa específica. A tarefa a efectuar tem confinado um conceito multifacetado que deve ser entendido como algo variável na motivação. Fontaine (1997, cit. por Elias, 2007).

Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que a motivação é um termo geral utilizado para explicar os comportamentos que são iniciados por necessidades dirigidas para um objectivo. Segundo estes autores, os motivos provêm de duas origens: a biológica ou a adquirida.

Deci e Ryan (2000, cit. por Sérgio, 2009) estar motivado significa, estar impulsionado para fazer alguma coisa, estar estimulado para atingir um fim.

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

A motivação carece de energia para desencadear a acção, ou seja, para que os sujeitos decidam sobre as tarefas, a persistência com que tentam alcança-las, a intensidade do

envolvimento e os seus pensamentos face ao seu desempenho e objectivos (Deci & Ryan, 2000; Eccles – Parson et al, 1993, cit. in Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Fontaine, 1991).

As teorias de hoje focam-se nas questões da relação das crenças, de valores e acções focadas num objectivo quantificável e qualificável.

Monteiro, (2003), reforça esta perspectiva quando faz referência a que nas ultimas décadas, as teorias explicativas da motivação têm se vindo a desviar de uma abordagem baseada em comportamentos observáveis para se centrarem em variáveis psicológicas (crenças, valores, objectivos) ou seja, tem se vindo a passar de uma orientação behaviorista para uma orientação cognitivista.

Bruner considera de grande valor o princípio da motivação, assumindo que quase todas as crianças têm uma vontade inerente para aprender (Sprinthall & Sprinthall 1993).

No contexto escolar, a motivação é tida em conta como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho, uma vez que um estudante motivado mostra-se envolvido nas tarefas de aprendizagem, revelando assim persistência nas tarefas desafiadoras, esforçando-se no desenvolvimento de novas habilidades e procurando desenvolver a compreensão e o domínio das tarefas, apresenta entusiasmo na execução das tarefas, o que leva a um melhor desempenho (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

1.2 - Motivação para a Aprendizagem

Segundo Stipek (2002) na sala de aula, o conceito de motivação é utilizado para explicar o grau em que os alunos investem a sua atenção e esforço nas tarefas e objectivos de aprendizagem, que poderão ou não coincidir com os objectivos dos professores. Assim, a motivação refere-se às experiências subjectivas dos alunos, especificamente à sua vontade para se envolverem nas aulas e nas tarefas de aprendizagem, bem como às razões que têm para fazê-lo.

A importância da aprendizagem para os alunos é muito influenciada por todo o processo motivacional. São muitas as investigações que concluem que, a motivação assume um papel essencial no processo de aprendizagem, principalmente em contextos como a sala de aula. Segundo Viana (2007 cit. por Sérgio, 2009) alguns autores acreditam que a motivação é tida como uma resposta cognitiva que envolve a tentativa e dar significado a uma actividade.

Oliveira (1999) refere que a motivação deve ser compreendida como um meio para alcançar o sucesso escolar. Do mesmo modo, Atkinson (1964, cit. por Nobre, 2009), considera que a motivação para a aprendizagem e para o alcance do sucesso, é consequência da interacção das características dos alunos com as características situacionais. Este facto permite-nos, então explicar o porquê dos alunos terem níveis motivacionais mais elevados para determinadas disciplinas.

Segundo Brophy (1998, cit. por Sérgio, 2009) a motivação para aprender é encarada como uma disposição para achar as actividades académicas significativas e meritórias e procurar obter os benefícios académicos da aprendizagem.

Para Sprinthall e Sprinthall (1993) a motivação é vista como uma parte decisiva na aprendizagem e na promoção de sucesso escolar. Afirmam ainda que a motivação está estreitamente ligada com a aprendizagem e com a percepção, havendo uma constante interacção entre estes três factores, em que são afectados mutuamente. A interacção entre a motivação e a aprendizagem é demonstrada pela maioria dos motivos humanos serem adquiridos através da aprendizagem, ou seja, não são inatos.

Para Lemos (1993, cit por Sérgio, 2009) em contexto escolar a motivação tem um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, ou seja, um aluno que invista mais numa determinada tarefa apresentará melhor resultado, bem como maior empenhamento pessoal, nessa tarefa, uma vez que a escolha das tarefas, quando feitas pelos alunos, resultam em função das suas competências, logo a capacidade de concentração, a iniciativa e o esforço trarão um melhor resultado. Pelo contrário, o aluno que desempenhe uma tarefa que não seja do seu agrado, é passivo e não há tanto investimento para a sua realização.

Relativamente às teorias mais centradas na motivação para a aprendizagem, importa salientar que brotam várias investigações que permitem reconhecer a importância da motivação na aprendizagem. Assim, é no início do século XX, que surgem as primeiras investigações que aglutinam motivação e aprendizagem. Só se tornou possível validar experimentalmente a relação entre motivação e aprendizagem após o início do século transacto, (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Não podemos descurar que a motivação do aluno se encontra relacionada com a motivação dos seus professores, uma vez que a capacidade do professor para motivar os alunos surge de um compromisso com a educação e de uma capacidade de entusiasmo pela sua profissão (Brophy, 1987; Firestone e Pennell, 1993; Reynolds, 1992, cit. por Bzuneck, s.d.).

1.3 - Motivação Intrínseca vs. Motivação Extrínseca

Inicialmente, a motivação intrínseca e extrínseca eram entendidas como duas formas de motivação opostas, sendo que, os comportamentos extrinsecamente motivados eram assumidos como não sendo autónomos ou auto-determinados.

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

A distinção mais básica é feita entre a motivação intrínseca, que se refere ao fazer alguma coisa por ser intrinsecamente interessante e agradável, e a motivação extrínseca, que se refere ao fazer alguma coisa porque a mesma conduz a um resultado externo.

A investigação tem demonstrado que a qualidade da experiência e do desempenho podem ser muito diferentes, consoante as razões para a realização da tarefa sejam intrínsecas ou extrínsecas.

Quando intrinsecamente motivados, os indivíduos envolvem-se nas actividades porque as consideram interessantes e fazem-no de forma livre, sem a necessidade de recompensas externas (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Os indivíduos estão orientados para a acção pelo divertimento, satisfação ou desafio que a actividade lhes proporciona, mais do que pelas recompensas de realização ou pressões externas (Ryan & Deci, 2000a, 2000b), logo, há uma manifestação de curiosidade que leva à exploração de novos estímulos onde se trabalha para dominar novos desafios (Deci & Ryan, 2008).

O factor mais importante na motivação intrínseca é a auto-determinação, uma vez que, quando os sujeitos são motivados intrinsecamente, estão activos e auto-determinados. Os autores afirmam ainda, que qualquer factor que interfira nesta experiência motivacional, irá diminuir a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985)

Jesus (2000), defende que os estudantes que estão intrinsecamente motivados para aprender, dedicados e empenhados, não devem ser reforçados extrinsecamente, uma vez que esse reforço interfere com a sua motivação. Pelo facto que poder interferir no empenho causando dependência de reforços e conseqüentemente diminuindo a motivação intrínseca.

Segundo Ryan, R., Connell, J., e Deci, E. (1985) na motivação extrínseca é necessário um envolvimento numa tarefa pelas recompensas que são recebidas.

Para Harter (1981) a motivação extrínseca é estimulada através de um reforço externo associado ao resultado numa tarefa, reforço este que é fornecido por pais, professores, ou outros significantes e, que possam contribuir para a educação da criança.

Motivação extrínseca refere-se essencialmente a um tipo de relação entre meios e fins, ou seja, ao adoptar certos tipos de comportamentos para receber certos incentivos externos a uma tarefa, desta forma os indivíduos são motivados a realizar tarefas para receber a recompensa desejada.

Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma actividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais. Um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro, as tarefas são realizadas com o objectivo principal de agradar pais e/ou professores, para ter reconhecimento externo, receber elogios ou apenas para evitar uma punição (Pfromm, 1987).

Para Deci e Ryan (1985) a teoria da autodeterminação considera a existência de necessidades psicológicas básicas e inatas que movem o ser humano e que por isso facilitam ou dificultam a motivação intrínseca.

1.4 - Teoria da Auto Determinação

Segundo Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991) as descobertas sobre as orientações motivacionais auto-determinadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca, representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos alunos com a escola, procurando, assim, compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas auto-determinadas de motivação, foi desenvolvida a teoria da auto-determinação.

A base inicial da teoria da Auto-determinação é a concepção de que o ser humano é um ser activo, procurando constantemente o seu desenvolvimento na busca de experiências com actividades interessantes com o objectivo de alcançar metas como desenvolver as suas habilidades e capacidades, procurar vínculos sociais, obter um sentido unificado do *self* por meio da integração tanto de experiências intrapsíquicas como interpessoais (Guimarães & Boruchovitch, 2004). As mesmas autoras referem ainda que nesta perspectiva, se consideram as acções auto-determinadas como essencialmente voluntárias, ou seja, em que a regulação do

comportamento é escolhido pela pessoa, enquanto que, as acções controladas resultantes de pressões decorrentes de forças intrapsíquicas ou interpessoais isso já não se verifica. Transportando para o contexto educacional, a Teoria da Auto-determinação promove o interesse dos alunos pela aprendizagem, para a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos dos alunos.

A teoria da Auto-determinação foi proposta tendo em conta que os incentivos e pressões extrínsecas podem influenciar a motivação para o desempenho, mesmo em actividades interessantes para o sujeito, uma vez que os comportamentos são motivados pelo pensamento e não por recompensas ou punições (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a).

Assim, tal como já falámos anteriormente, o sujeito tenta procurar uma estimulação favorável e actividades que sejam intrinsecamente motivantes devido à necessidade de competência, o que leva a que este se sinta competente e auto determinado (Deci & Ryan, 1985).

Esta teoria consiste em duas perspectivas sobre a motivação humana, uma em que os sujeitos possuem necessidades básicas para a competência e para a auto-determinação, e outra em que os sujeitos mantêm-se motivados com a finalidade de conservação do nível de satisfação bom.

A Teoria da Auto-Determinação propõe três necessidades psicológicas básicas, sendo a necessidade de autonomia, a necessidade de competência, e a necessidade de pertença ou estabelecer vínculos.

A satisfação da necessidade de competência, de autonomia e de envolvimento pessoal estão inter-relacionadas para que o ser humano possa ter um desenvolvimento saudável e harmonioso. Estas três necessidades complementam-se no sentido de que o sujeito necessita de se sentir suficientemente competente para que seja capaz de concretizar as tarefas com sucesso, necessita de autonomia para que sinta que a escolha de uma determinada tarefa possa ser concretizada tendo em conta a necessidade de se sentir com competência para a realizar, e por último, a necessidade de se envolver pessoalmente uma vez que se sente competente e autónomo, o que provocará no desempenho da tarefa um maior envolvimento para atingir o sucesso (Ryan & Deci, 2000a; 2000b).

Esta ideia de necessidade psicológica básica de autonomia (ou auto-determinação) advém do trabalho de deCharms (1984, cit. por Guimarães & Boruchovitch, 2004) que, estendendo um conceito introduzido por Heider (1958, cit. por Guimarães & Boruchovitch, 2004) destacou a auto-determinação como sendo uma necessidade humana básica, relacionada

com a motivação intrínseca. A necessidade de competência como factor determinante de motivação intrínseca foi baseada nos trabalhos de White (1975, cit. por Guimarães e Boruchovitch, 2004) que utilizou o termo *competência* para definir a capacidade do organismo para interagir satisfatoriamente com o seu meio.

Uma teoria que deriva da teoria da Auto Determinação é a teoria da Avaliação Cognitiva.

A teoria da Avaliação Cognitiva (Deci & Ryan, 1985 cit. por Metelo, 2008 e por Nobre, 2009) requer que os acontecimentos que favorecem ao sujeito uma percepção de competência, tais como feedback positivo, fomentam a motivação intrínseca. Contudo, segundo os autores, este sentimento de competência não é suficiente para promover o aumento da motivação intrínseca, uma vez, que para a motivação intrínseca aumente ou se mantenha é necessário que esta experiência de competência (ou de auto-eficácia) seja acompanhada de um sentimento de autonomia (ou auto-regulação).

Um *feedback* positivo relativo à realização do aluno, que seja contingente ao esforço e à realização, dado num contexto de autonomia percebida e fornecido por outros significativos, facilitará a percepção de competência elevada (Deci & Ryan, 1985, cit. por Monteiro, 2003, cit. por Metelo, 2008) e, conseqüentemente, elevará os níveis de motivação intrínseca. Pelo contrário, o *feedback* negativo, que surja sob forma de crítica, ou o *feedback* positivo mas percebido como irrelevante para a realização, não conduzem a uma elevada percepção de competência e, portanto, minam a motivação intrínseca (Monteiro, 2003, cit. por Metelo, 2008).

1.5 - Motivação e Género

Existem vários estudos que comprovam a influência da variável género na motivação para a disciplina de matemática, no entanto, para a disciplina de Língua portuguesa são em menor número.

Para Fontaine (1985) os sujeitos do sexo feminino deparam-se com estereótipos sociais do tipo incompetência em áreas académicas consideradas do domínio masculino, como por exemplo a Matemática e as Ciências. Do mesmo modo, a família tem tendência para transmitir estes estereótipos comportando-se de forma a reforçar a identificação destes

estereótipos, bem como proporcionar experiências diferentes consoante o género da criança (Fontaine, 1985).

Assim sendo, os sujeitos do sexo feminino apresentam um auto-conceito de competência, nas áreas consideradas do domínio masculino, mais fraco, promovendo expectativas de sucesso baixas, que por resultante desenvolve comportamentos de abandono relativamente a tarefas que estimulem o seu insucesso. Neste sentido, os seus insucessos são atribuídos à sua incapacidade para realizar tarefas relacionadas com áreas do domínio masculino. Contrariamente, os seus possíveis sucessos são atribuídos a causas externas a si (Fontaine, 1985).

Para Eccles e Wigfield (2000, cit. por Sérgio 2009) no seu estudo sobre a influência da variável género sobre o valor dado a uma determinada tarefa, chegaram à conclusão que os rapazes valorizam mais as actividades desportivas, e as raparigas mais actividades como a leitura e a matemática. Fazendo um paralelo com Portugal poderíamos pensar que as raparigas valorizam mais as actividades relacionadas com a disciplina de Língua Portuguesa do que os rapazes.

As atribuições feitas pelos dois grupos (rapazes e raparigas) são diferentes, originando um nível de motivação diferente (Faria, 1997). A autora refere que as raparigas são mais conformistas e dependentes do adulto, fazendo mais atribuições externas, pois consideram que os seus resultados são provocados por factores externos, neste sentido tendem a não se sentir responsáveis pelo seu insucesso. Contrariamente, os rapazes atribuem, frequentemente, os seus sucessos a factores internos e estáveis, enquanto que as raparigas responsabilizam-se pelos seus insucessos e atribuem os seus sucessos a causas externas (Bar-Tal, 1987, cit. por Jesus, 2000). Seguindo o mesmo raciocínio, (Martin e Nivens, 1987, cit. por Faria, 1997) referem que as raparigas internalizam mais os insucessos e externalizam mais os sucessos. Segundo Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984) esta diferença deve-se ao facto de as raparigas considerarem, frequentemente, que têm menor capacidade para a disciplina de Matemática do que os rapazes.

Catarino (2007) desenvolveu uma investigação onde estudou a relação entre a motivação para a aprendizagem da Matemática e a percepção do clima social de sala de aula, em alunos de 4º e 5º anos de escolaridade. Um dos objectivos desta investigação era analisar os perfis motivacionais dos alunos do género masculino e do género feminino. A autora trabalhou com 171 alunos aos quais aplicou a escala de motivação para a disciplina de Matemática – “Eu e a Matemática” –, bem como uma escala para avaliar a percepção de clima

social de sala de aula – “Na sala de aula de Matemática”. Esperava-se que os alunos do género masculino apresentassem valores superiores de motivação para a disciplina de Matemática, comparativamente ao grupo de alunos do género feminino. Verificou-se que a variável género teve um efeito global positivo na motivação dos alunos para a disciplina de Matemática. As diferenças entre os géneros apresentaram-se estatisticamente significativas apenas na dimensão motivacional Valor/Utilidade, sendo o grupo do género feminino aquele que apresentou valores mais elevados.

Também Pinto (2007) estudou a motivação para a disciplina de Matemática, mais exactamente, a sua relação com as variáveis género, ano de escolaridade, sucesso/insucesso escolar, clima social de sala de aula e método de aprendizagem. O estudo foi desenvolvido com 235 alunos, frequentando o 2º e 3º Ciclos (5º, 6º e 7º anos de escolaridade). Para avaliar o nível motivacional dos alunos, na disciplina de Matemática, a autora procedeu à adaptação da escala *Intrinsic Motivation Inventory* – IMI (Deci & Ryan, 1985, cit. por Pinto, 2007). Relativamente à variável género, espera-se que os alunos pertencentes ao género masculino apresentassem um nível motivacional superior ao grupo dos alunos pertencentes ao género feminino, na dimensão Competência Percebida.

A autora acima referida, verificou que existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas nas dimensões motivacionais Competência Percebida e Escolha Percebida. Na dimensão Competência Percebida foram os rapazes a obter os valores médios mais elevados o que, segundo a autora, sugere que são os rapazes que se percebem como mais competentes na disciplina de Matemática. Na dimensão Escolha Percebida, as raparigas apresentaram valores médios superiores aos dos rapazes, o que sugere que as raparigas sentem que têm uma maior liberdade de escolha relativamente à realização de tarefas relacionadas com a disciplina de Matemática, quando comparadas com os rapazes.

Segundo a autora, estes resultados vão de encontro à investigação, que tem demonstrado que as raparigas definem o seu nível de competência abaixo dos rapazes, mesmo quando o seu desempenho é igual ou superior. A autora acrescenta ainda uma possível explicação para estes resultados, referindo que existe uma maior probabilidade de os rapazes construírem expectativas elevadas e irrealistas relativamente às suas capacidades nestes domínios, enquanto que as raparigas se mostram mais sensíveis aos seus insucessos. Além disso, existe uma tendência para que as raparigas participem menos em actividades relacionadas com a Matemática, o que faz com que tenham menos oportunidades para

receberem feedback susceptível de modificar as suas percepções de competência (Eccles & Fredricks, 2002, cit. por Pinto, 2007).

Elias (2007) na sua monografia desenvolveu um estudo sobre a motivação para a Língua Portuguesa que relacionou com as variáveis género, ano de escolaridade, repetência e clima de sala de aula, numa amostra de 305 sujeitos onde verificou que existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas nas dimensões motivacionais Competência Percebida e Escolha Percebida. Na dimensão Competência Percebida foram os rapazes a obter os valores médios mais elevados. Na dimensão Escolha Percebida, as raparigas apresentaram valores médios superiores aos dos rapazes, o que sugere que as raparigas sentem que têm uma maior liberdade de escolha relativamente à realização de tarefas relacionadas com a disciplina de Matemática, quando comparadas com os rapazes.

Segundo a mesma autora, estes resultados vão de encontro à literatura, que tem demonstrado que as raparigas definem o seu nível de competência abaixo dos rapazes, mesmo quando o seu desempenho é igual ou superior. A autora acrescenta ainda uma possível explicação para estes resultados, referindo que existe uma maior probabilidade de os rapazes construírem expectativas elevadas e irrealistas relativamente às suas capacidades nestes domínios, enquanto que as raparigas se mostram mais sensíveis aos seus insucessos. Além disso, existe uma tendência para que as raparigas participem menos em actividades relacionadas com a Matemática, o que faz com que tenham menos oportunidades para receberem feedback susceptível de modificar as suas percepções de competência (Eccles & Fredricks, 2002, cit. por Pinto, 2007).

Metelo (2008) na sua dissertação, estudou as relações entre a motivação para as tarefas escolares, percepção do clima de sala de aula, género, ano de escolaridade e “tipo de professor”. A sua amostra consistiu em 117 sujeitos que frequentavam o 3º e 4º ano de escolaridade, e onde utilizou dois instrumentos: uma escala para avaliar a motivação para as tarefas escolares (“eu e as tarefas escolares”) e outra escala para avaliar a percepção do clima de sala de aula (“na sala de aula”). Quanto á variável género, o seu efeito mostrou-se evidente nas dimensões Escolha Percebida e Prazer/ importância, sendo que as raparigas registaram os valores médios mais altos.

1.6 - Motivação e Ano de Escolaridade

Ao longo dos anos, vários estudos têm demonstrado que a progressão na escolaridade implica uma diferenciação nos níveis motivacionais dos alunos dos diversos anos de escolaridade, ou seja, os níveis motivacionais diminuem conforme aumenta a escolaridade, como podemos verificar pela literatura que se segue.

Harter (1980, 1981) procurou compreender o funcionamento da orientação motivacional dos alunos em contexto de sala de aula, no decorrer da escolaridade. Num estudo realizado com 300 alunos do 3º ao 9º ano de escolaridade, aos quais aplicou uma escala de motivação, a autora concluiu que a motivação intrínseca diminui ao longo da escolaridade, a par do aumento da idade, devido à diminuição do interesse, curiosidade, desafio e domínio das tarefas escolares. Os alunos nos primeiros anos de escolaridade apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca do que em anos superiores, onde apresentam uma motivação mais extrínseca. Segundo a autora, esta situação pode ser explicada pelo facto de o sistema escolar ir sufocando o prazer intrínseco dos alunos, ao exigir uma orientação baseada na motivação extrínseca, na aprovação do professor e na competitividade entre os alunos, conduzindo à diminuição da motivação intrínseca, pela diminuição da curiosidade, desafio e mestria.

Em 1992, Harter volta a salientar que, à medida que avançam no ano de escolaridade, os alunos adquirem uma motivação cada vez mais extrínseca, visto serem recompensados pelos seus esforços, em vez de serem recompensados pelo interesse intrínseco pela aprendizagem. Lieury e Fenouillet (1997) referem que o decréscimo da motivação intrínseca acontece porque o processo de ensino-aprendizagem incentiva a que a motivação se torne cada vez mais extrínseca, devido ao maior controlo que vai havendo por parte do professor.

Eccles, Midgley e Adler (1984) chegaram a conclusões semelhantes o que, segundo os autores, sugere que à medida que os alunos progridem nos anos de escolaridade, o contexto escolar torna-se mais impessoal, mais formal, avaliativo e competitivo. A este respeito, Lepper e Gilovich (1981, cit. por Pinto, 2007) referem que o foco educacional alterou o processo de aprendizagem da avaliação do processo para a avaliação dos produtos (resultados), o que se supõe diminuir a motivação intrínseca.

Bettencourt (1999, cit. por Elias, 2007) também pode constatar o efeito da variável ano de escolaridade sobre a motivação dos alunos. A autora verificou que, ao longo da

escolaridade, os níveis de motivação dos alunos sofrem alterações, havendo uma progressiva diminuição da motivação intrínseca do 4º para o 9º ano de escolaridade.

Tendo em conta que o valor atribuído à tarefa é um importante preditor de motivação intrínseca, o decréscimo do valor atribuído às actividades, à medida que os alunos avançam no ano de escolaridade, terá efeitos negativos ao nível da motivação intrínseca para as mesmas.

De uma forma geral, os resultados a que os investigadores chegaram no estudo da motivação para a aprendizagem, indicam que a mesma vai diminuindo ao longo da escolaridade (Stipek, 2002).

Santos e Fontaine (2002, cit. por Elias, 2007) na sua investigação com 449 alunos do 8º ao 12º ano de escolaridade, também concluíram que, de facto existem diferenças significativas nos níveis motivacionais, onde se verificou um decréscimo da motivação intrínseca do 8º até ao 10º, mas que apesar disso também se verificou um aumento a partir do 10º até ao 12º ano de escolaridade, o que segundo os autores, pode ser justificado pela proximidade dos exames nacionais.

Guerreiro (2004) desenvolveu uma investigação na qual procurou analisar de que forma a variável ano de escolaridade influenciava a motivação intrínseca. Para tal, trabalhou com uma amostra de 190 alunos, do 4º ao 9º ano de escolaridade, aos quais aplicou uma adaptação da escala de motivação intrínseca desenvolvida por Deci e Ryan (*Intrinsic Motivation Inventory*). A autora verificou que a variável ano de escolaridade é responsável por diferenças na motivação intrínseca dos alunos, ou seja, no decorrer da escolaridade, a motivação intrínseca diminuiu, o que segundo a autora, tais resultados devem-se ao maior controlo exercido por parte dos professores, à medida que se avança na escolaridade.

Em termos de motivação para a leitura, a investigação tem demonstrado que a percepção de competência em leitura e os níveis de importância e utilidade atribuídos à leitura vão diminuindo ao longo da escolaridade. Assim, as crianças de 1º Ciclo, mais velhas, têm crenças menos positivas sobre a leitura e valorizam menos a leitura, quando comparadas com os seus colegas mais novos (Monteiro, 2003).

Elias (2007), no estudo descrito anteriormente, com alunos de 4º, 5º e 6º anos de escolaridade, também analisou se o nível de motivação dos alunos para a Língua Portuguesa se altera com o ano de escolaridade. A autora esperava então que os alunos de níveis de escolaridade inferior apresentassem níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos de níveis de escolaridade mais elevados, nas dimensões Valor/Importância,

Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida. Verificou-se que o factor ano de escolaridade exerce um efeito estatisticamente significativo sobre a motivação dos alunos para a disciplina de Língua Portuguesa, embora tal diferença apenas se mostre estatisticamente significativa para as dimensões Prazer e Valor/Importância, entre o 4º e o 5º ano, e o 4º e 6º ano de escolaridade. Segundo a autora, os resultados sustentam a tese de que o interesse e o prazer dos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa, bem como o valor e a importância que atribuem à mesma tende a diminuir com o aumento do ano de escolaridade.

Uma vez que o Prazer e o Valor/Importância se associam fortemente à motivação intrínseca, os resultados parecem corroborar a tese de que a motivação intrínseca decresce com a idade (Elias, 2007).

Pinto (2007), na sua investigação levada a cabo com alunos de 5º, 6º e 7º ano de escolaridade, também analisou as diferenças motivacionais dos alunos para a disciplina de Matemática, em função do ano de escolaridade. A autora verificou a existência de diferenças significativas entre o 5º, 6º e 7º ano de escolaridade nas dimensões motivacionais Interesse/Prazer e Competência Percebida. Para ambas as dimensões, foram os alunos de 5º ano a registar os valores médios mais elevados, e os alunos de 7º ano a registar os valores médios mais baixos. Para a dimensão Interesse/Prazer, as diferenças entre os três grupos são estatisticamente significativas, o que sustenta a ideia de que o interesse dos alunos diminui ao longo do percurso escolar, ou seja, uma vez que o interesse é um comportamento associado à motivação intrínseca, estes resultados comprovam que a motivação intrínseca diminui com a idade. Quanto à dimensão Competência Percebida, as diferenças apenas se mostram estatisticamente significativas entre os alunos de 5º e 7º anos de escolaridade. Segundo a autora, estes resultados sugerem que, à medida que os alunos avançam no percurso escolar, a percepção que estes têm da sua competência para a disciplina de matemática vai diminuindo (Pinto, 2007).

1.7 - Motivação e Sucesso

A motivação dos alunos é vista como um factor determinante e talvez essencial do sucesso e da qualidade da aprendizagem escolar. Quem estuda pouco, ou quem lê pouco, aprende pouco; a qualidade e a intensidade do envolvimento nas aprendizagens depende da

motivação. No entanto, também se reconhece que se trata de uma variável complexa e multifacetada (Mitchell, 1992, cit. por Bzuneck, s.d.).

Segundo Harter (1992), os estudos têm demonstrado que estudantes que se percebem como academicamente competentes estão mais motivados intrinsecamente e apresentam um maior interesse pelas actividades escolares, do que os estudantes que possuem uma baixa percepção da sua competência académica. Neste sentido, constatou-se a partir de um estudo realizado por Harter (1992) que a motivação intrínseca dos alunos aumentava, mantinha-se ou diminuía, da escola primária para a preparatória, conforme a percepção de competência dos alunos aumentava, mantinha-se ou diminuía.

Tendo em conta os resultados de maior ou menor sucesso na aprendizagem escolar, e assumindo que estes resultados afectam comportamentos, as cognições e emoções dos alunos ao longo da escolaridade, não podemos deixar de referir a Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1979, 1988, cit. por Almeida, Miranda & Guisande, 2008).

As diferentes explicações que os alunos referem para justificar o seu sucesso ou fracasso na escola, Weiner (1986, 1988 cit. por Almeida et al 2008) organiza-as em seis factores, sendo eles: Capacidades, referindo-se ao sentimento de percepção de competência; o Esforço, referindo-se ao empenho demonstrado pelo aluno; às estratégias para melhorar os resultados na aprendizagem; Tarefa, referindo-se ao nível de dificuldade da mesma; Professor, que se relaciona com a percepção do papel que o professor assume no rendimento escolar do aluno; e por ultimo a Sorte, que expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou á sorte nos seus desempenhos académicos.

O mesmo autor distinguiu estas seis causas entre causas, internas ou externas, estáveis ou instáveis, controláveis ou incontroláveis, posteriormente acrescentou que as causas podem ser ainda gerais ou mais específicas, ou seja, no caso de uma causa geral, significa que se aplica a todas as disciplinas.

Autores como Barros (1996) entre outros referem que as atribuições causais podem acarretar consequências tanto para as expectativas de sucesso e fracasso, como para o auto-conceito e auto-estima dos alunos. Os alunos sentem orgulho quando o sucesso é atribuído a uma causa interna, e quando isso não acontece, sentem vergonha. Na tentativa de manter uma auto-estima positiva, alguns atribuem os seus fracassos académicos a factores externos (Branscombe & Wann, 1994; cit. por Almeida et. al, 2008). O que para Barros (1996) os alunos aprendem a assumir a responsabilidade dos seus sucessos e a rejeitar a responsabilidade dos insucessos.

Segundo Pierson e Connell (1992, cit. por Elias, 2007) os alunos com insucesso escolar possuem menos estratégias de protecção da auto-estima, ou seja, menos estratégias para alcançar o sucesso e evitando assim o fracasso, logo estes tendem a demonstrar valores mais baixos de motivação intrínseca.

Na verdade, é de esperar que a relação entre a motivação e o desempenho escolar seja positiva apenas quando os alunos percepcionarem que a dificuldade é moderada, receberem *feedback* da sua prestação e forem pessoalmente responsáveis pelos resultados (McClelland, 1987; McClelland & Koestner, 1992; McKeachie, 1961; O'Conner, Atkinson & Horner, 1966; cit. por Rego, 1998)

Bettencourt (1999, cit. por Elias, 2007) na sua monografia sobre o tema Motivação, trabalhou com uma amostra de 409 sujeitos do 4º, 6º, 9º, e 11ºanos de escolaridade onde verificou a existência de diferenças na motivação dos alunos relativamente à variável repetência e concluiu que os alunos com repetência têm valores mais baixos de motivação em relação aos alunos não repetentes.

Guerreiro (2004) e Pinto (2007) nos seus trabalhos encontraram níveis de motivação mais elevados nos alunos com sucesso escolar quando comparados com alunos com insucesso escolar, os quais apresentavam baixos níveis de motivação.

Elias (2007) verificou na sua monografia que o grupo dos alunos não repetentes apresentou valores médios superiores em todas as dimensões da motivação, no entanto estas diferenças demonstraram ser significativas apenas para a dimensão Escolha Percebida.

2 – Clima de Sala de Aula

2.1 - Clima de Sala de Aula e Motivação

Iniciamos por dar uma breve definição de clima de sala de aula que é considerado um conceito bastante abstracto, mas de extrema importância uma vez que desenvolve o conhecimento do meio em sala de aula (Arends, 2008).

Segundo Arends (2008) existe uma certa dificuldade em motivar os alunos para as aprendizagens escolares, no entanto com a realização de diversas investigações sobre a influência do clima de sala de aula na motivação dos alunos, verificou-se que um ambiente

caracterizado pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta, promovem uma maior persistência dos alunos, que em ambientes com outras características.

Doyle (1986, cit. por Arends, 2008) propõe uma perspectiva que engloba o contexto sala de aula como um sistema ecológico onde há interação entre alunos e professores. Este autor diz-nos que este sistema possui seis características, que afectam todo contexto de sala de aula e que modelam os comportamentos dos intervenientes, sendo elas, a multidimensionalidade, simultaneidade dos acontecimentos, contiguidade dos acontecimentos, impervisibilidade dos acontecimentos, notoriedade dos acontecimentos e historicidade da turma.

Schmuck e Schmuck (1988, cit. por Arends, 2008) desenvolveram um modelo que defende que um clima de sala de aula positivo é criado pelos professores aquando o ensino de importantes competências interpessoais e de processos grupais, bem como quando ajudam a turma a desenvolver-se como um grupo. Estes autores reconheceram seis processos de grupo, que influenciam o clima de sala de aula, e que promovem um clima positivo. Sendo eles, as expectativas dos alunos em relação a si e aos outros, o modo como a liderança é exercida na turma e o seu impacto na interação do grupo, a atracção entre todos os sujeitos da turma, as normas partilhadas pelos alunos e professores acerca dos comportamentos na sala de aula, a comunicação verbal e não verbal entre todos os intervenientes na sala de aula e a coesão grupal.

Santrock (s.d, cit in Arends, 1997) efectuou uma investigação na década de 70, onde estudou as relações entre algumas dimensões do clima de sala de aula (humor alegre ou triste) e a motivação dos alunos para persistirem nas tarefas de aprendizagem, no final concluiu que os alunos que pensavam em coisas alegres e tinham um experimentador alegre numa sala alegre persistiam muito mais tempo na tarefa de aprendizagem comparativamente com os alunos com pensamentos tristes, um experimentador triste e numa sala triste.

Estas investigações são extremamente importantes uma vez que nos indicam que a persistência de um aluno numa tarefa não está condicionada pelo autocontrolo ou interesse do aluno, mas também sofre a influência do contexto e das características do clima de sala de aula que o professor pode controlar, como a decoração da sala, a sua disposição e humor (Arends, 1997).

Dean (1992, cit. por Elias, 2007) refere que os padrões de interação entre o professor e os alunos e entre os alunos constituem um alicerce para o estabelecimento de um clima social positivo.

Para Arends (2008) é relevante que exista um clima de sala de aula produtivo, em que haja uma exteriorização de sentimentos positivos por parte dos alunos, relativamente e eles próprios e aos colegas, em que seja possível implementar estruturas e processos que possibilitem a satisfação das necessidades dos alunos e a perseverança nas actividades, de modo a permitir o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os colegas e o professor. Considera ainda necessário a criação de um espaço onde os alunos possam desenvolver competências de grupo e interpessoais importantes, que respondam às necessidades escolares e do grupo turma. Neste sentido, o autor afirma que na construção de um sistema de aprendizagem mais produtivo, os professores devem ter em atenção vários factores, entre eles, o clima, as características, os processos e as estruturas da sala de aula.

A investigação também tem demonstrado a existência de relações entre a motivação para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a percepção que os alunos têm do clima social de sala de aula nestas disciplinas.

Elias (2007) nos resultados obtidos na sua monografia confirmam a tese de que climas de sala de aula caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados de interacção e uma atitude atenta conduzem a uma maior persistência dos alunos do que em outros contextos (Arends, 1997), o que revela a necessidade de que o clima de sala de aula seja estimulante, proporcione uma base de apoio ao aluno e que promova a sua confiança face à fragilização que a aprendizagem pode significar, e face às naturais conflitualidades que muitas vezes acontecem entre alunos e entre alunos e professor (Dean, 2000). Também Deci e Ryan (2000) defendem que as condições do contexto social que promovem um sentimento de competência e autonomia e estimulam as relações interpessoais são a base para a manutenção da motivação intrínseca.

A autora verificou que as dimensões do clima social de sala de aula Suporte Social do Professor e Suporte Social do Aluno se correlacionavam positivamente com as dimensões da motivação para a disciplina de Língua Portuguesa. A dimensão Suporte Social do professor apresentou correlações com as dimensões motivacionais Prazer, Valor/Importância, Competência Percebida e Escolha Percebida, e a dimensão Suporte Social do aluno correlacionou-se com as dimensões motivacionais Prazer, Valor/Importância e Competência Percebida.

Para Stipek (2002) um dos aspectos a ter em conta na criação de um clima de sala de aula positivo, em que as necessidades sócio-emocionais dos alunos estão asseguradas e onde as relações sociais suportam as suas capacidades para aprender, é a valorização e respeito

pelos alunos enquanto seres humanos. Para a autora, o respeito pode ser o ingrediente mais importante na motivação dos alunos para a aprendizagem: o respeito dos professores pelos alunos pode afectar o respeito que os alunos têm por eles próprios, a sua motivação para se envolverem em tarefas académicas, as suas atitudes e percepções de valor intrínseco, utilidade percebida e importância das matérias escolares (Stipek, 2002). Além disso, um contexto social que aceita e fornece suporte ao aluno, no qual cada aluno se sente valorizado, independentemente das suas competências académicas em relação aos outros, poderá diminuir o impacto negativo de um desempenho académico relativamente fraco (Stipek, 2002).

Os investigadores que estudam a influência do professor sobre a motivação dos alunos focaram-se inicialmente no efeito das características pessoais do professor e do seu estilo de ensino sobre aspectos como o desempenho, motivação, satisfação e auto-conceito dos alunos.

Recentemente, os que estudam o clima de sala de aula têm separado factores tais como a personalidade do professor, a sua cordialidade para com os alunos e o suporte fornecido dos seus métodos de ensino e da sua forma de gerir a sala de aula. Elias (2007), Catarino (2007) e Pinto (2007), por exemplo, ao analisarem a relação entre a percepção de clima de sala de aula e a motivação, fizeram a distinção entre determinados aspectos do clima de sala de aula (Suporte Social do Professor, Suporte Social do Aluno e Atitudes) e os métodos de aprendizagem (Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Competitiva e Aprendizagem Individualista).

Também Metelo (2008) chegou a resultados semelhantes, no seu estudo sobre motivação para as tarefas escolares, a autora colocou a hipótese de que existiria uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a motivação para a realização de tarefas escolares e as atitudes face as mesmas, e nos seus resultados verificou-se que nas dimensões motivacionais Prazer/Interesse, Escolha Percebida e Valor/Importância se correlacionavam de forma positiva e estatisticamente significativa com a dimensão do clima de sala de aula atitudes em relação às tarefas escolares.

II - Problemática e Hipótese

1 - Problemática e Hipóteses

O presente trabalho centra-se no estudo da motivação para a Língua Portuguesa, e na sua relação com as variáveis género, ano de escolaridade, desempenho e percepção do clima de sala de aula que os alunos de 6º e 9º ano de escolaridade.

A revisão de literatura demonstrou a possibilidade de existir uma relação entre estas variáveis e a motivação para a aprendizagem da Língua Portuguesa, no entanto, várias investigações baseiam-se apenas na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim o **objectivo geral** deste trabalho é caracterizar o nível motivacional dos alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade, pretendendo-se assim com este estudo contribuir com uma maior clareza para a possível relação que existe entre a motivação para a Língua Portuguesa e as variáveis descritas anteriormente.

1º Objectivo: Analisar a relação entre motivação para a Língua Portuguesa e Género.

Segundo Stipek (2002), algumas áreas académicas encontram-se estereotipadas como pertencentes ao domínio feminino e/ou masculino, como é o caso do inglês que é uma área considerada de domínio feminino, podemos assim traçar um paralelismo para a população portuguesa e presumir que a língua portuguesa é uma disciplina de domínio feminino.

Num estudo sobre a motivação para a leitura, Monteiro e Mata (2001), encontraram diferenças entre rapazes e raparigas, ou seja, as raparigas obtiveram valores mais elevados do que os rapazes nas dimensões prazer e reconhecimento, e mais baixos no auto conceito.

Elias (2007), no seu estudo sobre a motivação para a língua portuguesa, utilizou uma amostra de 305 sujeitos entre o 4º e o 6º ano de escolaridade e, chegou á conclusão que o grupo do género feminino obteve uma média ligeiramente superior ao grupo do género masculino nas várias dimensões da motivação.

Tendo em conta esta fundamentação teórica, formulámos o primeiro problema e respectiva hipótese.

Problema 1: Será que o género está relacionado com a motivação dos alunos para a língua portuguesa?

Hipótese 1: os alunos do género feminino apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos alunos do género masculino nas dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida.

2º Objectivo: Analisar a relação entre Motivação para a Língua Portuguesa e ano de escolaridade.

Deci (1975, cit. por Guerreiro, 2004) a partir dos seus estudos chegou á conclusão que, desde que as crianças iniciam a escolaridade, o seu interesse vai diminuindo, tornando-as também menos curiosas, o que de acordo com o autor tem consequências negativas na motivação intrínseca.

Bettencourt (1999, cit. por Elias, 2007) nos seus resultados finais de monografia concluiu que os níveis de motivação dos alunos sofrem alterações, passando de uma orientação mais intrínseca no 4º ano para uma orientação cada vez mais extrínseca nos anos seguintes até ao 9º ano de escolaridade.

Guerreiro (2004,) na sua investigação, procurou perceber de que forma a variável ano de escolaridade influenciava a motivação intrínseca, assim, numa amostra de alunos do 4º ao 9º ano de escolaridade, aplicou a escala de motivação intrínseca desenvolvida por Deci e Ryan, e verificou que a variável ano de escolaridade é responsável por diferenças significativas na motivação intrínseca dos alunos.

Também Pinto (2007) chegou à mesma conclusão nos seus estudos realizados com uma amostra de sujeitos do 5º,6º e 7º ano, ou seja, a motivação intrínseca diminui com o aumento do ano de escolaridade.

Posto isto, formulámos o 2º problema e respectiva hipótese.

Problema 2: Será que o nível de motivação dos alunos para a Língua Portuguesa se altera com o ano de escolaridade?

Hipótese 2: Haverá um declínio da motivação para a Língua Portuguesa com o aumento do ano de escolaridade, nas dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida.

Objectivo 3: Analisar a relação entre Motivação para a Língua Portuguesa e desempenho.

Guerreiro (2004), no seu estudo encontrou níveis de motivação mais elevados nos alunos com sucesso escolar quando comparados com alunos com insucesso escolar, os quais apresentavam baixos níveis de motivação.

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

Elias (2007) no seu estudo concluiu que a variável repetência produz efeitos na motivação, sendo que, os alunos não repetentes revelaram níveis de motivação superiores aos repetentes em todas as dimensões da motivação, no entanto, as diferenças encontradas apenas foram significativas para a dimensão escolha percebida, o que indica que os alunos não repetentes têm maior percepção de escolha de actividades e tarefas de Língua Portuguesa quando comparados com os alunos repetentes.

Tendo em conta estes resultados, colocámos o 3º problema e respectiva hipótese.

Problema 3: Será que o sucesso na Língua Portuguesa se relaciona com os níveis de motivação?

Hipótese 3: Os alunos sem repetências apresentarão níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos dos alunos com repetências nas dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida.

Objectivo 4: Analisar a relação entre a Motivação para a Língua Portuguesa e o Clima de Sala de Aula em Língua Portuguesa.

Climas de sala de aula caracterizados pelo respeito mutuo, padrões elevados e uma atitude atenta conduzem a uma maior persistência dos alunos nas tarefas do que em climas onde isto não se verifica. Foi esta a principal descoberta a que os investigadores chegaram, uma vez que já há algum tempo que estavam interessados em perceber como o contexto de sala de aula influencia a motivação dos alunos (Arends, 1997).

Em trabalhos mais recentes, verifica-se que existe uma relação entre o clima de sala de aula e a motivação dos alunos. Vários autores, nomeadamente, Elias (2007), Metelo (2008), Messias (2008) e Nobre (2009) verificaram que existe de facto uma relação entre o clima de sala de aula e os níveis motivacionais dos alunos.

Assim, formulámos o 4 problema e respectiva hipótese.

Problema 4: Será que existe uma relação entre o clima de sala de aula e os níveis motivacionais para a Língua Portuguesa?

Hipótese 4: Quanto mais positiva for a percepção do clima de sala de aula em língua portuguesa, mais elevados serão os níveis de motivação para a Língua Portuguesa.

III Método

1 - Participantes

Neste estudo participaram de 233 sujeitos, 137 a frequentar o 6º ano e 96 a frequentar o 9º ano de escolaridade, sendo 116 do género feminino e 116 do género masculino. Quanto à idade, os alunos do 6º ano têm em média 12 anos e os sujeitos do 9º ano aproximadamente 15 anos de idade.

No que refere à variável sucesso da amostra, no nosso trabalho foi operacionalizada de acordo com o número de repetências dos alunos. Criámos dois grupos, um grupo em que os alunos não tinham repetências e um segundo grupo de sujeitos com uma ou mais repetências. Assim o primeiro grupo ficou constituído por 161 alunos sem repetência, dos quais 102 a frequentar o 6º ano e 59 sujeitos do 9º ano, e o segundo grupo constituído por alunos repetentes, sendo 35 alunos do 6º ano e 37 do 9º ano de escolaridade.

A amostra foi recolhida em 3 escolas, duas do concelho de Castro Verde e uma do concelho de Almodôvar, destas escolas foram utilizadas para o estudo todas as turmas do 6º e 9º ano.

2 – Instrumentos

2.1 Motivação para a Língua Portuguesa

Para avaliar o nível motivacional dos alunos para a Língua Portuguesa, utilizámos a escala “ Eu e a Língua Portuguesa” de Mata, Monteiro e Peixoto, 2010 (Anexo I).

(a) – Estrutura da Escala

O objectivo da escala que vamos utilizar é avaliar a motivação dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, é uma escala multidimensional, constituída por um total de 36 itens que estão agrupados em seis dimensões, especificamente em: Interesse/Prazer; Competência Percebida; Esforço/Importância; Pressão/Tensão; Escolha Percebida e Valor/Importância.

Quando iniciamos a recolha dos dados, esta foi feita com um instrumento que continha 36 itens. Ao longo do ano de 2010 foi feita uma aferição deste instrumento para a população portuguesa (Mata, Monteiro & Peixoto, 2010) que resultou num instrumento composto pelas

cinco dimensões atrás referidas. Assim, a análise dos resultados nesta investigação foi feita com base nos itens da aferição da escala, logo não é de estranhar que o instrumento apresentado em anexo contemple 36 itens.

Destes 36 seleccionámos então os 22 que ficaram aferidos para a população portuguesa.

Dimensões	Itens
Prazer	1,7,25,31,34
Competência percebida	2,8,19,26,27
Pressão	4,9
Escolha percebida	10,16,22,29,35
Valor	11,17,30,33,36

Tabela 1 - Distribuição dos itens da escala de Motivação Intrínseca “Eu e a Língua Portuguesa”.

É importante referir relativamente às dimensões, que a dimensão Prazer a é que permite obter a medida mais directa da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985).

As dimensões Competência Percebida e Escolha Percebida remetem para factores positivos de comportamento da motivação intrínseca, isto é, são regularizados de forma a serem produtores positivos de motivação intrínseca. Relativamente à dimensão Pressão, esta apresenta-se como agente negativo de comportamentos da motivação intrínseca.

(b) - Formato

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

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
--------	--------------	---------------	--------------	-----------	-------

(c) – Cotação

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

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

De salientar ainda que os itens formulados pela negativa, a cotação deverá ser feita de forma oposta aos restantes itens da escala.

d) Análise da Consistência Interna

Com o objectivo de analisar a fiabilidade existente entre os itens procedeu-se ao cálculo da consistência interna da escala (Anexo II), que através do alfa de Cronbach, nos permitiu apurar o relacionamento existente entre os itens de cada dimensão.

De referir ainda que nesta escala não foi necessário recorrer à análise factorial, uma vez que utilizamos uma versão reduzida da escala que foi validada e aferida para a população portuguesa em estudos anteriores.

De seguida é apresentado um quadro, que demonstra os valores do alfa de Cronbach, apurados na análise da consistência interna da escala aplicada neste estudo.

Dimensão	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Prazer	5	0.91
Competência percebida	5	0.85
Pressão	2	0.68
Escolha percebida	5	0.83
Valor	5	0.92

Tabela 2: Distribuição dos itens da escala “Eu e a Língua Portuguesa” pelas dimensões com os respectivos alfas de Cronbach.

Através da Tabela 2 podemos também afirmar que a escala apresenta uma boa consistência interna para a maioria das dimensões, sendo satisfatória para a dimensão pressão (0.68).

2.2 Clima de Sala de Aula

De forma a avaliar a percepção que os alunos têm do clima social de sala de aula, bem como do método de aprendizagem colocado em prática nesse contexto, foi utilizada uma escala de clima social de sala de aula – “Na Sala de Aula” (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008); (Anexo III).

(a) Estrutura

Trata-se de um questionário que avalia seis dimensões do clima de sala de aula, num total de 26 itens.

b) Formato

Existem 26 afirmações e pede-se ao sujeito que se posicione face a cada uma delas, numa escala de 6 pontos.

Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente	Nunca
--------	--------------	---------------	--------------	-----------	-------

(c) Cotação

Os itens deste questionário são cotados numa escala de 1 a 6, consoante o aluno se posiciona face à afirmação. Obtêm-se, assim, scores cujos valores podem oscilar entre 1 e 6, onde 1 corresponde a Nunca, 2 a Raramente, 3 a Poucas Vezes, 4 a Algumas Vezes, 5 a Muitas Vezes e 6 a Sempre. Após obtidas as cotações referentes a cada um dos itens devem calcular-se os *scores* relativos a cada uma das dimensões. Seguidamente, iremos explicitar melhor quais as dimensões que compõem a escala em que tanto na aprendizagem cooperativa, como na competitiva, ou individualista, podemos dizer que ambas remetem para a percepção que os alunos têm acerca do tipo de aprendizagem praticado na sala de aula na sala de aula de Língua Portuguesa; suporte social do professor, bem como a dimensão suporte social dos colegas, remetem para aspectos relacionados com o suporte/apoio que o aluno percebe; a dimensão Atitudes reenvia para a atitude do aluno em relação à disciplina de Língua Portuguesa.

Existem alguns itens que, devido ao facto de estarem formulados pela negativa, exigem que a cotação seja invertida. Nestes casos, se o aluno responder Sempre terá a cotação de 1 e, caso responda Nunca tem cotação 6.

Seguidamente, iremos explicitar melhor quais os itens que compõem cada dimensão da escala.

Dimensão	Itens
Suporte social dos colegas	1,6,11,18,23
Suporte social do professor	3,8,13,15,20,25
Atitudes	5,10,17,22,26
Aprendizagem cooperativa	2,12,16
Aprendizagem competitiva	4,9,14,21
Aprendizagem individualista	7,19,24

Tabela 3 – Distribuição dos itens da escala de “Na sala de aula de língua portuguesa”.

d) Análise da Consistência Interna do Instrumento

Com o objectivo de analisar a fiabilidade existente entre os itens procedeu-se ao cálculo da consistência interna da escala (Anexo IV), que através do alfa de Cronbach, nos permitiu apurar o relacionamento existente entre os itens de cada dimensão.

De referir ainda que nesta escala não foi necessário recorrer à análise factorial, uma vez que utilizamos a versão da escala que foi validada e aferida para a população portuguesa em estudos anteriores.

De seguida é apresentado um quadro, que demonstra os valores do alfa de Cronbach, apurados na análise da consistência interna da escala aplicada neste estudo.

Dimensão	Nº de Itens	Alfa de Cronbach
Suporte social dos colegas	5	0.86
Suporte social do professor	3	0.77
Atitudes	6	0.93
Aprendizagem cooperativa	4	0.80
Aprendizagem competitiva	5	0.83
Aprendizagem individualista	3	0.64

Tabela 4 – Distribuição dos itens da escala “Na sala de aula de Língua Portuguesa” pelas dimensões com os respectivos alfas de Cronbach.

Através da Tabela 4 podemos afirmar de uma forma geral que a escala apresenta uma consistência interna que varia entre satisfatória (0.77) e muito boa (0.93). Apenas na dimensão Aprendizagem Individual os valores se mostram menos satisfatórios (0.64).

3 - Procedimentos

O primeiro procedimento baseou-se no contacto com as escolas, que se realizou em meados do mês de Abril, onde foi entregue uma carta do Instituto Superior de Psicologia Aplicada a pedir a respectiva autorização, foram ainda explicados genericamente os objectivos do trabalho e a importância da participação dos alunos bem como uma breve apresentação dos instrumentos a ser utilizados, no qual nos foi dado desde logo um parecer positivo para a recolha de dados. No 3º período lectivo iniciou-se a recolha dos dados, mas antes, apenas numa das escolas onde foi feita a recolha de dados em turmas de 6º ano foi pedido a autorização dos encarregados de educação para que a mesma se pudesse efectuar, não existindo qualquer tipo de obstáculos por parte dos pais, pelo que foi combinado com o director de cada turma uma data sua a aplicação.

A aplicação das escalas, foi iniciada com a apresentação do examinador, fazendo uma breve referência à importância da participação dos alunos, solicitando que dessem a sua opinião sobre a disciplina de Língua Portuguesa e que fossem sinceros, visto não estarem a ser avaliados, nem identificados. Após esta etapa, foram dadas as instruções de preenchimento das escalas, com a ajuda dos itens exemplo de cada uma e houve a preocupação em demonstrar disponibilidade para qualquer dúvida.

Após todas as explicações, os alunos iniciaram o preenchimento das escalas, não sendo dado limite de tempo para a realização das mesmas. Por fim o examinador ia recolhendo as escalas à medida que os alunos iam terminando o seu preenchimento.

De referir que as escalas foram aplicadas no mesmo momento, onde cada sessão teve uma duração aproximada de 20 minutos.

IV Apresentação e Análise de Resultados

Neste capítulo pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos na investigação. De encontro às hipóteses apresentadas neste estudo, pretendemos verificar se existe relação entre o nível motivacional dos alunos do 6º ano e do 9º ano de escolaridade, o género, o ano de escolaridade, o sucesso e o clima de sala de aula.

1. Motivação para a Língua Portuguesa

1.1 Perfis Motivacionais

Tendo em conta os objectivos deste estudo, começámos por caracterizar o perfil motivacional da totalidade dos alunos. Procedemos então à análise das médias (Anexo V) das dimensões da Escala “Eu e a Língua Portuguesa” de Mata, Monteiro e Peixoto, 2010.

Na Figura 1 apresentamos as médias motivacionais obtidas em cada dimensão da escala acima mencionada, bem como uma dimensão que dá pelo nome Motivação e que se refere à globalidade da amostra, que foi calculada tendo em conta todas as dimensões da escala com excepção da dimensão pressão.

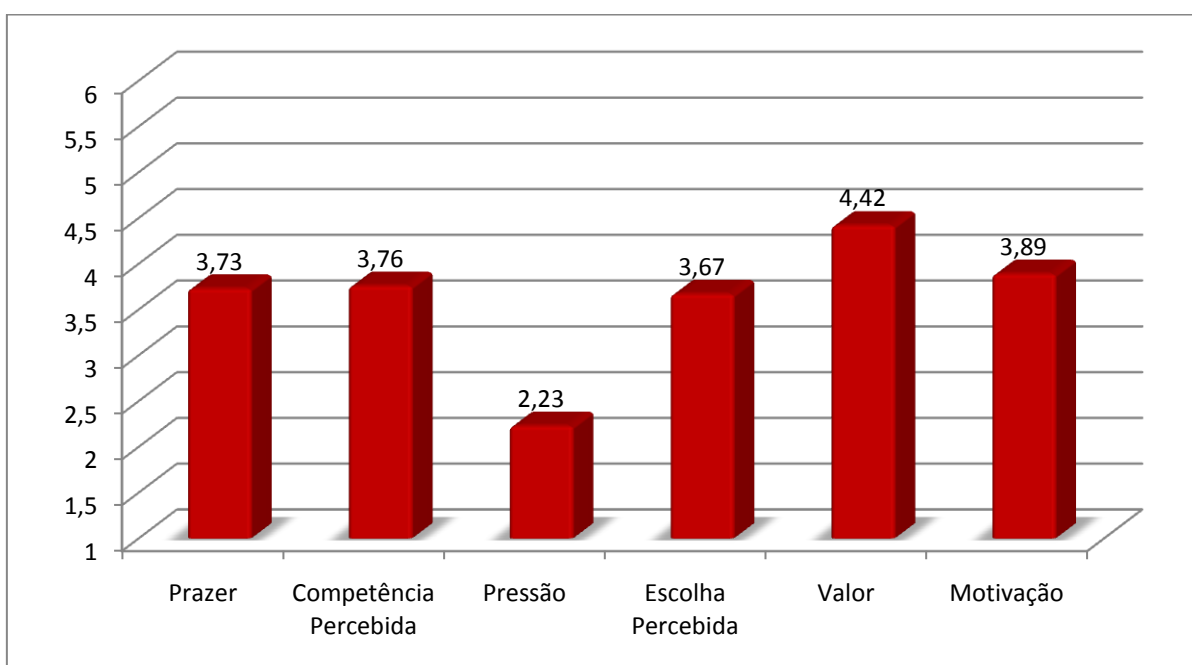


Figura1: Perfil Motivacional da globalidade da amostra para a Língua Portuguesa.

A Figura 1 representa o perfil motivacional para a Língua Portuguesa, referente à globalidade da amostra, estabelecendo uma comparação entre as médias obtidas nas diferentes dimensões, Prazer, Competência Percebida, Pressão, Escolha Percebida e valor.

Como podemos observar na Figura 1, todas as dimensões apresentam valores acima do ponto médio (3.5), com excepção da dimensão Pressão (2.23). As médias acima do ponto médio, encontram-se relacionadas com as dimensões Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor. Considera-se que estes alunos não sentem pressão nas tarefas de Língua Portuguesa porque a média para esta dimensão é 2.23, este valor deve de ser interpretado de forma positiva uma vez que na introdução dos dados os itens desta dimensão que se encontram formulados de forma negativa, não foram invertidos, logo, quanto mais baixo for o valor, menor será a pressão ou ansiedade sentida pelos alunos.

Tendo em conta o nosso objectivo geral que se baseia na caracterização do nível motivacional dos alunos podemos concluir que de uma forma geral a nossa amostra obteve valores médios para a Motivação (3.89). Esta dimensão resulta da média dos valores obtidos nas dimensões Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida e Valor.

1.2 Motivação e Género

Na nossa primeira hipótese procurámos analisar se os alunos do género feminino apresentavam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos alunos do género masculino, nas dimensões valor, prazer, escolha percebida e competência percebida.

Procedeu-se assim a uma análise descritiva, dos valores médios para os dois grupos em questão (masculino e feminino) nas cinco dimensões motivacionais em estudo (Prazer, Competência Percebida, Pressão, Escolha Percebida e Valor).

Na Figura 2, apresentamos os resultados médios obtidos pelos dois géneros nas dimensões motivacionais.

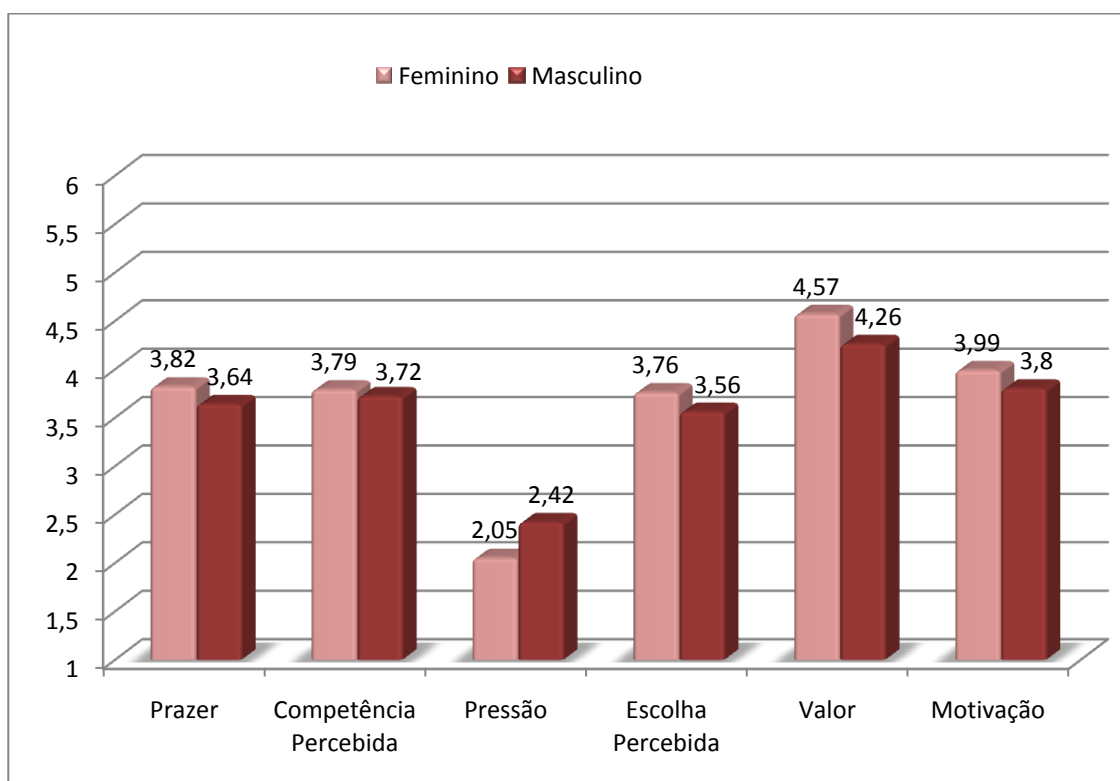


Figura 2: Perfil motivacional dos alunos relativamente á variável Género em termos de médias obtidas nas dimensões motivacionais em análise.

Tal como se pode observar a partir da Figura 2, o grupo do género feminino obteve médias ligeiramente mais altas em 3 das 5 dimensões motivacionais, sendo elas: Prazer, Competência Percebida, e Valor. Pelo contrário, nas dimensões Pressão e Escolha Percebida foi o grupo do género masculino que obteve valores ligeiramente mais elevados. Consta-se que as raparigas atribuem mais valor às actividades de Língua Portuguesa, sentem mais prazer

em realizá-las e sentem-se mais competentes nestas actividades do que os rapazes. Por outro lado, os valores de pressão não são muito altos, demonstrando, no entanto, os rapazes mais ansiedade perante as actividades de Língua Portuguesa. Também são os rapazes que percebem ter maior autonomia na escolha das actividades quando comparados com as suas colegas.

De uma forma mais geral, a dimensão Motivação, diz-nos que as raparigas têm uma motivação ligeiramente mais elevada (3.99) do que os rapazes (3.8).

Para avaliar se existiam diferenças significativas, utilizámos a estatística paramétrica, nomeadamente o teste MANOVA (Anexo VI)

Embora não se verifique em todas as dimensões uma normalidade multivariada nem homogeneidade de variâncias optou-se pela utilização da Manova, com o objectivo de testar o efeito da variável género sobre a motivação dos alunos para a Língua Portuguesa, em virtude do número de sujeitos nos dois grupos serem equivalentes (feminino-116; masculino-116). Esta opção é sustentada por Maroco (2007), que afirma que os métodos multivariados são robustos à violação do pressuposto de normalidade.

Assim, a análise de variância multivariada Manova revelou que existe um efeito da variável género sobre a motivação para a Língua Portuguesa [*Pillai's Trace* = 0.57; *F* (5.226) = 2.724; *p* < 0.02].

Através da análise das estatísticas univariadas, verificou-se que a variável género possui um efeito significativo apenas para a dimensão Pressão [*F* (1.230) = 5.350; *p* = 0.022] Tendo em conta a hipótese levantada em que propomos que os alunos do género feminino apresentam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos alunos do género masculino nas dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida, os valores não nos permitem aceitar a hipótese uma vez que as diferenças para as dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida não são significativas.

1.3 Motivação e Ano de Escolaridade

No que concerne à variável ano de escolaridade, levantou-se a hipótese sobre se haveria um declínio da motivação com o aumento do ano de escolaridade para a disciplina de Língua Portuguesa nas dimensões: valor, prazer, escolha percebida e competência percebida.

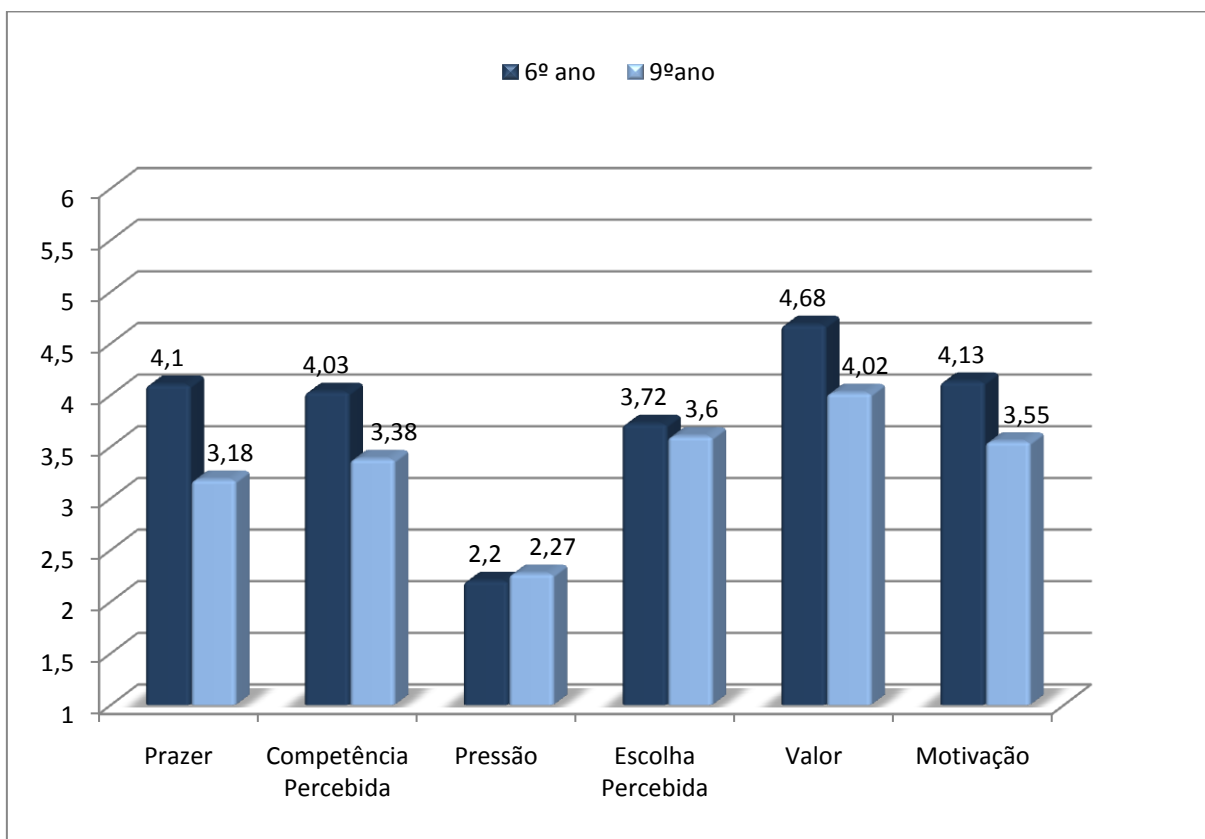


Figura 3: Perfis motivacionais dos alunos relativamente à variável Ano de Escolaridade.

Através da análise da Figura 3 podemos observar que os alunos do 6º ano de escolaridade apresentaram níveis superiores nas dimensões Prazer (4.1), Competência Percebida (4.03), e Valor (4.68), e média mais baixa, embora acima do ponto médio (3.5) na Escolha Percebida (3.72). Pelo contrário os alunos do 9º ano de escolaridade apresentaram valores mais elevados apenas na dimensão Pressão (2.27).

Assim podemos afirmar que a motivação intrínseca dos alunos do 6º ano de escolaridade é mais elevada do que a dos alunos do 9º ano de escolaridade, sabendo que a dimensão prazer é a que nos dá a medida mais directa deste tipo de motivação. Para a dimensão Pressão, os valores obtidos nos 2 grupos são muito semelhantes e abaixo do valor

médio (3,5). Na dimensão Escolha Percebida os valores revelam que os alunos do 9º ano de escolaridade referem ter maior liberdade de escolha nas actividades a desenvolver na disciplina de Língua Portuguesa, do que os do 6º ano.

De referir ainda que na dimensão Motivação os valores apresentados revertem a favor dos alunos do 6º ano (4.68) contra os (3.55) dos alunos do 9º ano de escolaridade, tendo em conta a hipótese colocada, podemos afirmar que os níveis motivacionais diminuem com o aumento do ano de escolaridade. No entanto, com a finalidade de verificar se existem diferenças significativas recorremos à estatística não paramétrica, uma vez que não se verificaram os pressupostos da normalidade e homogeneidade, optámos por utilizar o teste Mann-Whitney uma vez que o número de sujeitos de cada grupo é muito diferente.

Assim utilizámos o teste Mann-Whitney (Anexo VII) para testar esta hipótese e verificámos que existem diferenças significativas nas dimensões Prazer ($U=3944.5$; $W=8600.5$; $P=0.000$), Competência Percebida ($U=4080.5$; $W=8736.5$; $P=0.000$), Valor ($U=4541.5$; $W=9197.5$; $P=0.000$), e na Motivação geral ($U=4051.5$; $W=8707.5$; $P=0.000$), apresentando os alunos do 6º ano valores superiores aos do 9º ano de escolaridade.

Posto isto, aceitamos a hipótese uma vez que há um declínio entre o 6º e o 9º ano, ou seja, os valores da motivação para a Língua Portuguesa são mais elevados no 6º ano.

1.4 Motivação e Sucesso

Na nossa terceira hipótese postulámos que os alunos sem repetências apresentariam níveis de motivação superiores aos dos alunos com repetências para as dimensões: Valor, Escolha Percebida, Competência Percebida, Prazer e Pressão.

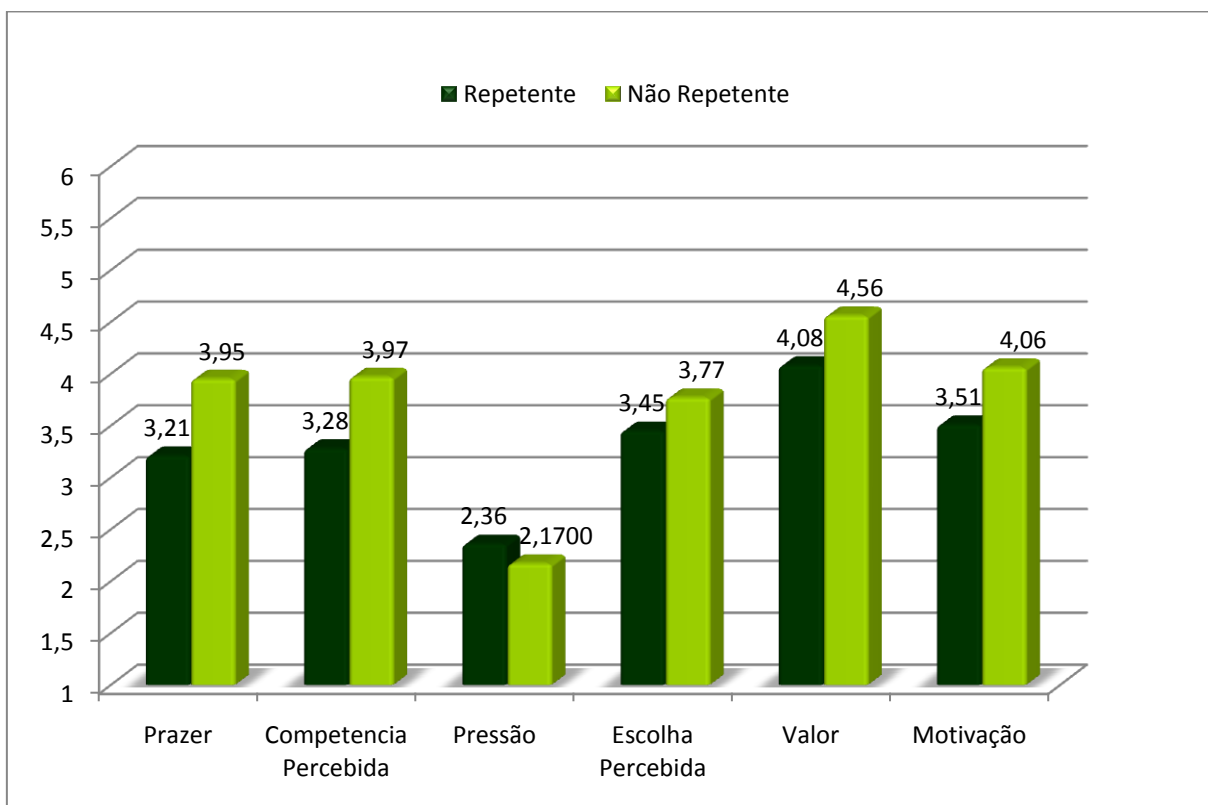


Figura 4: Perfis motivacionais dos alunos relativamente á variável Sucesso.

A partir da Figura 4 podemos concluir que os alunos com repetências apresentam médias inferiores ao ponto médio (3.5) nas dimensões Prazer (3.21), Competência Percebida (3.28), e Escolha Percebida (3.45). A dimensão Pressão foi onde os alunos repetentes (2.36) obtiveram valores ligeiramente mais elevados do que os alunos não repetentes (2.17), o que revela que os alunos repetentes sentem mais pressão nas actividades da disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto aos alunos não repetentes, estes obtiveram médias superiores ao ponto médio (3.5) em todas as dimensões excepto na dimensão Pressão, o que mostra que os alunos não repetentes têm valores motivacionais superiores

O grupo dos alunos não repetentes obteve valores mais elevados, acima do ponto médio (3.5), para as dimensões Prazer (3.95), Competência Percebida (3.97), Escolha

Percebida (3.77) e Valor (4.56), o que nos dá a entender que os alunos não repetentes têm níveis motivacionais superiores em relação aos alunos repetentes.

Tal como também se pode observar através da dimensão Motivação geral onde os alunos não repetentes obtiveram média superior (4.06) aos alunos repetentes (3.51).

Com a finalidade de verificar a existência de diferenças significativas recorreremos à estatística não paramétrica, uma vez que não se verificaram os pressupostos da normalidade e de homogeneidade, e sendo que o número de sujeitos em cada grupo é muito diferente (161 não repetentes, e 72 repetentes), utilizamos o teste Mann-Whitney (Anexo VIII).

Através deste teste verificamos que a variável Repetência se relaciona significativamente com as dimensões Prazer ($U = 3912.5$; $W = 6540.5$; $P = 0.000$), Competência Percebida ($U = 3616.0$; $W = 6244.0$; $P = 0.000$), Valor ($U = 4710.5$; $W = 7338.5$; $P = 0.022$) e na Motivação em geral ($U = 3912.5$; $W = 6540.5$; $P = 0.000$), apresentando os alunos sem repetência valores mais elevados do que os alunos repetentes.

Assim podemos confirmar a nossa hipótese, ou seja, os alunos sem repetências apresentam níveis de motivação superiores aos alunos com repetências.

1.5 Motivação e Clima de Sala de Aula

Tendo em conta o nosso objectivo para esta variável, que consiste em perceber se existe relação entre a Motivação para a Língua Portuguesa e o Clima de Sala de Aula na mesma disciplina recorreremos à estatística, onde efectuámos uma correlação de Pearson entre as várias dimensões motivacionais e as dimensões do clima de sala de aula (Anexo IX) como se pode observar na Tabela 5 que se segue.

	Prazer	Competência Percebida	Pressão	Escolha Percebida	Valor	Motivação
Suporte Social Colegas	,485**	,373**	,105	,065	,450**	,470**
Suporte Social Professor	,567**	,387**	,200**	,058	,640**	,570**
Atitudes	,817**	,605**	,223**	,022	,742**	,748**
Aprendizagem Cooperativa	,636**	,528**	,106	,045	,594**	,615**
Aprendizagem Competitiva	,254**	,261**	,212**	,069	,236**	,278**
Aprendizagem Individualista	,262**	,377**	,090	,115	,307**	,356**

** Correlação é significativa para 0.01 (Bilateral)

* Correlação é significativa para 0.05 (Bilateral)

Tabela 5 – Correlações entre as dimensões motivacionais e as do clima de sala de aula.

Fazendo uma análise dimensão a dimensão, através dos resultados da Tabela 5 podemos concluir que:

Relativamente à dimensão motivacional Prazer podemos dizer que esta se correlaciona, de forma positiva com todas as dimensões do clima de sala de aula, no entanto os valores mais fortemente correlacionados encontram-se nas Atitudes ($r = .817$), Aprendizagem Cooperativa ($r = .636$) e com o Suporte Social do Professor ($r = .567$), o que

sugere que os alunos que têm mais prazer na disciplina de Língua Portuguesa, são os que apresentam uma atitude mais positiva em relação à mesma, gostam de realizar tarefas de forma cooperada, e sentem um maior suporte do professor e vice-versa. Esta dimensão apresenta os valores mais baixos, embora positivos quando correlacionada com as dimensões Aprendizagem Cooperativa ($r = .254$), e Aprendizagem Individualista ($r = .262$).

Quanto à dimensão Competência Percebida, podemos concluir que as dimensões Atitudes ($r = .605$) e Aprendizagem Cooperativa ($r = .528$) são as que apresentam valores mais elevados, ou seja, os alunos que se percebem como mais competentes são aqueles que têm uma atitude mais positiva em relação à disciplina em questão, e gostam de realizar tarefas de forma cooperada. De referir ainda que a dimensão Competência Percebida se relaciona de forma positiva e significativa com todas as dimensões do Clima de Sala de Aula. Nesta dimensão o valor mais baixo, apesar de positivo é quando a dimensão Competência Percebida é correlacionada com a Aprendizagem Competitiva ($r = .261$).

No que diz respeito à dimensão Pressão, que deve de ser interpretada de forma positiva. Esta correlaciona-se de forma positiva mas fraca com as dimensões Suporte Social Colegas ($r = .105$), Aprendizagem Cooperativa ($r = .106$) e com a Aprendizagem Individualista ($r = .090$). Com as dimensões Suporte Social Professor ($r = .200$), Atitudes ($r = .223$) e Aprendizagem Competitiva ($r = .212$) a dimensão Pressão apresenta uma correlação significativa positiva, o que significa que os alunos não sentem pressão por parte do professor, nem ao nível das atitudes face à disciplina, e por estranho que pareça, também não sentem pressão/ansiedade ao desenvolver tarefas de forma competitiva.

A dimensão Escolha percebida encontra-se correlacionada com todas as dimensões do Clima de Sala de Aula de forma positiva mas não significativa, o que nos leva a concluir que não existe relação entre a percepção da escolha das tarefas e todas as dimensões do Clima de Sala de Aula.

Na dimensão motivacional Valor, podemos verificar que esta possui uma correlação significativa e positiva com todas as dimensões do Clima de Sala de Aula, sendo que, a Aprendizagem competitiva ($r = .236$) é o valor mais baixo apresentado, seguido da dimensão Aprendizagem Individualista ($r = .307$), depois o Suporte Social Colegas ($r = .450$), os valores mais elevados foram na Aprendizagem Cooperativa ($r = .594$), no Suporte Social Professor ($r = .640$), sendo que o valor mais elevado foi mostrado na dimensão Atitudes ($r = .742$). O que significa que os alunos que atribuem mais valor à Língua Portuguesa, são também aqueles que

têm acima de tudo uma atitude mais positiva face a disciplina, que sentem mais suporte do professor, e que gostam de realizar tarefas em conjunto de forma cooperativa.

De uma forma geral a dimensão Motivação apresenta valores semelhantes à dimensão Valor, vejamos: a dimensão motivação está correlacionada de forma significativa e positiva com todas as dimensões, das quais a Aprendizagem Competitiva ($r = .278$) apresenta o valor mais baixo, seguido da dimensão Aprendizagem Individualista ($r = .356$), depois o Suporte Social Colegas ($r = .470$), os valores mais elevados foram encontrados no Suporte Social Professor ($r = .570$), na Aprendizagem Cooperativa ($r = .615$), , sendo que o valor mais elevado também foi mostrado pelas Atitudes ($r = .748$).

Podemos então concluir que a dimensão do Clima de Sala de Aula, Atitudes é a dimensão que se correlaciona com o maior número de dimensões motivacionais.

Tendo em conta os resultados podemos afirmar que existe uma relação positiva e significativa entre o Clima de Sala de Aula de Língua Portuguesa e os níveis motivacionais para a mesma, logo aceitamos a nossa hipótese, que diz que quanto mais positiva for a percepção do Clima de Sala de Aula na disciplina, mais elevados são os níveis de motivação para a Língua Portuguesa.

V - Discussão dos Resultados

O presente capítulo refere-se à discussão dos resultados, tendo em conta a Revisão de Literatura anteriormente exposta, os Problemas e Hipóteses colocados, e os resultados obtidos neste estudo.

Assim, os dados apresentados anteriormente serão agora alvo de uma interpretação à luz da Revisão Teórica, onde apresentamos apenas os resultados mais significativos de acordo com a problemática e as hipóteses levantadas.

No capítulo anterior analisámos no primeiro ponto os perfis motivacionais dos alunos em relação à disciplina de Língua Portuguesa e verificámos que de uma forma geral, estes apresentam níveis motivacionais acima do ponto médio (3.5), com excepção da dimensão Pressão, sendo que a dimensão Valor a que atingiu o nível mais elevado, e a Escolha Percebida com o nível mais baixo, excepto na Pressão que analisamos mais a frente.

Metelo (2008) no seu estudo também registou os níveis motivacionais mais elevados na dimensão Valor, e o mais baixo na Escolha Percebida.

Stipek (2002) refere que estudos realizados em contexto escolar têm demonstrado que os alunos que valorizam a aprendizagem e o sucesso académico tendem a ser mais curiosos, a dominarem melhor a matéria, a sentirem-se menos zangados e aborrecidos, a serem mais persistentes, a usarem estratégias mais eficazes e a apresentarem um melhor desempenho, do que os alunos que não internalizam os valores académicos.

Lopes (2004, cit por Metelo, 2008) refere que os alunos que valorizam a aprendizagem sentem-se mais competentes nas suas realizações, envolvem-se de forma mais activa nas tarefas escolares, e apresentam uma maior satisfação pela aprendizagem. Contrariamente, os alunos que desvalorizam a tarefa, tendem a sentir-se menos competentes, havendo uma propensão para a diminuição da motivação intrínseca.

Também Pinto (2007) nos seus resultados de monografia obteve o nível mais elevado na dimensão Valor, e o mais baixo na dimensão Escolha Percebida.

Assim podemos afirmar que o elevado nível motivacional apresentado pela nossa amostra na dimensão Valor pode reflectir a importância atribuída à disciplina de Língua Portuguesa, o que segundo a literatura revela que os indivíduos estão intrinsecamente motivados, o que leva a que aumente o envolvimento na tarefa. (Ryan & Deci 2000a, 2000b, Deci e Ryan 2008).

De referir ainda que neste estudo os níveis da dimensão Pressão são os mais baixos o que vai contra os estudos existentes demonstrando que a nossa amostra não sente Pressão na disciplina em estudo.

Resumindo, a nossa amostra apresenta níveis bons motivacionais relativamente à Língua Portuguesa.

No segundo ponto do Capítulo anterior, analisámos os resultados motivacionais da nossa amostra relativamente à variável género, com o objectivo de analisar a relação entre motivação e esta variável, tendo colocado como hipótese que os alunos do género feminino apresentariam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos do género masculino nas dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida.

Através dos resultados obtidos que não permitiram aceitar a hipótese levantada, uma vez que os valores alcançados nas dimensões acima mencionadas não foram significativos, podemos concluir que não existem diferenças significativas entre os géneros, ainda que as raparigas apresentem médias mais elevadas nas dimensões Prazer, Competência Percebida, Escolha Percebida, Valor e Motivação geral. Apenas na dimensão Pressão foram encontradas diferenças significativas a favor das raparigas, o que significa que as raparigas sentem menor pressão que os rapazes.

Segundo Sérgio (2009) o caso da variável género não exercer efeitos estatisticamente significativos sobre as dimensões associadas à da motivação intrínseca, poderá ser explicado pelo abandonar dos estereótipos sociais, em que se pensava que as raparigas eram aquelas que apresentavam os níveis motivacionais mais elevados para os assuntos escolares. O que com o evoluir da sociedade, tornou-se mais visível que os rapazes também demonstram bastante interesse e apresentavam níveis elevados de motivação para as tarefas escolares. O que segundo a autora revela ser um sinal de que cada vez mais os estereótipos sociais estão a ser desconsiderados, e que a diferença entre géneros é cada vez menor. Isto vai contra a literatura anteriormente por nós escrita no primeiro capítulo, onde Fontaine (1985) fala sobre os estereótipos.

No entanto, referindo-nos aos resultados encontrados com diferenças significativas na dimensão Pressão, segundo Faria (1997) a ansiedade é considerada uma variável que influencia as diferenças entre os géneros. O que segundo Sérgio (2009) os estereótipos sociais acentuam a ideia de que em situação de pressão os rapazes são os que atingem níveis mais elevados.

Em suma, e à exceção dos resultados da dimensão Pressão em que os rapazes apresentam valores mais elevados que as raparigas, os resultados por nós obtidos vão contra a literatura existente, que demonstra a existência de diferenças entre os géneros nas dimensões preditivas da motivação intrínseca para a Língua Portuguesa.

Tendo em conta o terceiro ponto, que consistiu em analisar a relação entre a Motivação para a Língua Portuguesa e o ano de escolaridade colocámos a hipótese sobre se haveria um declínio da motivação com o aumento do ano de escolaridade, para as dimensões Valor, Prazer, Competência Percebida e Escolha Percebida.

Através dos resultados obtidos podemos concluir que realmente existe um declínio da motivação para as dimensões Prazer, Competência Percebida, Valor, e na Motivação geral, o que nos permite aceitar a nossa hipótese o que vai de encontro à literatura existente que defende que os níveis motivacionais diminuem com o aumento do ano de escolaridade. Segundo Harter (1992) isto deve-se ao facto de os alunos adquirirem uma motivação cada vez mais extrínseca, visto serem recompensados pelos seus esforços, em vez de serem recompensados pelo interesse intrínseco pela aprendizagem, o que segundo Lieury e Fenouillet (1997) se deve ao maior controlo por parte do professor.

Neste sentido vários autores (Elias, 2007; Nobre, 2008; Pinto, 2007) chegaram a resultados semelhantes nos seus trabalhos.

De referir ainda que a dimensão Pressão foi a única que obteve médias mais elevadas para o 9º ano em relação ao 6º ano de escolaridade, o que significa que ao contrário dos níveis motivacionais que diminuem com o ano de escolaridade, a dimensão Pressão aumenta conforme o aumento do nível de escolaridade.

Resumindo, os alunos do 6º ano sentem-se mais motivados para a Língua Portuguesa, uma vez que dão mais Valor à disciplina, têm mais Prazer nas tarefas propostas, e percebem-se mais competentes do que os alunos do 9º ano de escolaridade.

No que concerne ao quarto ponto, onde analisámos a variável, repetências, colocámos a hipótese de que os alunos sem repetências apresentariam níveis de motivação para a Língua Portuguesa superiores aos alunos com repetências para as dimensões Valor, Prazer, Escolha Percebida e Competência Percebida.

Através dos nossos resultados verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Prazer, Competência Percebida, Valor e na Motivação geral, o

que significa que os alunos não repetentes sentem-se mais competentes, dão mais valor à disciplina, sentem mais prazer a desempenhar tarefas ligadas à disciplina, e de uma forma geral sentem-se mais motivados do que os alunos com uma ou mais repetências, o que nos permite aceitar a hipótese colocada o que vai de encontro à literatura.

Lieury e Fenouillet (1997) dizem que as investigações apontam para a existência de uma relação entre as variáveis, no sentido de que os alunos com bons resultados escolares apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca do que os alunos com maus resultados escolares, o que permite concluir que o sentimento de incompetência destrói a motivação intrínseca, Stipek (2002). No mesmo sentido a autora, refere que a motivação tem sido fortemente relacionada com o comportamento de aprendizagem e, pode afectar a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Quanto ao quinto ponto, analisámos a quarta hipótese em que propusemos que quanto mais positiva fosse a percepção do Clima de Sala de Aula em Língua Portuguesa, mais elevados seriam os níveis de motivação para a disciplina. Através da análise de resultados podemos afirmar a nossa hipótese, uma vez que existe uma correlação positiva entre muitas das dimensões da motivação e a percepção do clima de sala de aula. Assim, quanto mais positiva for a percepção do clima de sala de aula, mais elevados serão os níveis de motivação e vice-versa. As correlações mais elevadas verificaram-se entre as dimensões Prazer e Atitudes, seguindo-se as correlações entre a dimensão Valor e Atitudes. A dimensão que mais se correlaciona com a Motivação é Atitudes, sendo que a dimensão da motivação que menos se correlaciona com o Clima de Sala de Aula é a Escolha Percebida.

Podemos então afirmar, que os nossos resultados vão de encontro à literatura existente se tivermos em linha de conta que a dimensão Prazer é a que mais directamente está ligada com a Motivação intrínseca.

Elias (2007), Pinto (2007), Catarino (2007), Metelo (2008) nos seus trabalhos chegaram a conclusões semelhantes, revelando que existe uma correlação positiva entre o Clima de Sala de Aula e a Motivação.

Os resultados por nós obtidos em relação à dimensão motivacional Prazer, Competência Percebida, Valor e Motivação geral, correlacionam-se positivamente com todas as dimensões do Clima de Sala de Aula.

De acordo com Conner e Welborn (1991, cit. por Sérgio, 2009) quando os alunos se encontram emocionalmente ligados com o professor e com os colegas, apresentam um maior

envolvimento nas actividades, assim como quando se percebem competentes demonstram que estão intrinsecamente motivados (Deci & Ryan, 2000).

Guimarães e Boruchovitch (2004) referem que a motivação intrínseca dos alunos pode ser influenciada pelas acções do professor, uma vez que estes promovem a autonomia dos seus alunos e lhes satisfazem as necessidades psicológicas básicas de auto-determinação, competência e segurança, ou seja, são aqueles que dão oportunidades de escolha e de feedback significativos, reconhecem e dão apoio aos interesses dos seus alunos procurando incentivá-los a valorizar a educação.

De referir ainda que as Atitudes face á dimensão motivacional Prazer, representa um papel de grande importância, e como se verificou na nossa amostra, foi onde obtivemos os valores mais elevados das correlações entre o clima de sala de aula e a motivação.

Para Stipek (2002) um dos aspectos a ter em conta na criação de um clima de sala de aula positivo, em que as necessidades sócio-emocionais dos alunos estão asseguradas e onde as relações sociais suportam as suas capacidades para aprender, é a valorização e respeito pelos alunos enquanto seres humanos. O respeito pode ser o ingrediente mais importante na motivação dos alunos para a aprendizagem: o respeito dos professores pelos alunos pode afectar o respeito que os alunos têm por eles próprios, a sua motivação para se envolverem em tarefas académicas, as suas atitudes e percepções de valor intrínseco, utilidade percebida e importância das matérias escolares.

Em suma podemos concluir que o Clima de Sala de Aula é uma variável importantíssima para obter bons níveis de motivação intrínseca pela disciplina de Língua Portuguesa.

VI – Considerações Finais

Sendo a motivação uma variável de extrema importância na medida em que determina o grau em que os alunos investem a sua atenção e esforço nas tarefas e objectivos de aprendizagem, considerámos de extrema importância aprofundar a investigação no campo da motivação para a Língua Portuguesa, permitindo que se aprofundem conhecimentos para a população portuguesa nesta área, e que possamos traçar estratégias de intervenção complementares sobre as variáveis que influenciam de algum modo a motivação dos alunos e o seu envolvimento nas tarefas escolares, uma vez que actualmente muitos professores referem que a falta de motivação dos alunos é um dos principais problemas com que se deparam.

Assim, este trabalho teve como principal objectivo a caracterização do nível motivacional dos alunos do 6º e do 9ºano de escolaridade na disciplina de Língua Portuguesa, e a sua relação com as variáveis género, ano de escolaridade, desempenho e clima de sala de aula, mais especificamente, procurou-se perceber: se os alunos do género feminino apresentavam níveis motivacionais para a disciplina do que os alunos do género masculino; se existe um declínio da motivação com o aumento da escolaridade; se os alunos sem repetências apresentam níveis de motivação superiores aos alunos com repetências na disciplina de Língua Portuguesa e finalmente se existe uma relação entre a percepção do clima de sala de aula, sendo que quanto mais positiva for a percepção do clima de sala de aula mais elevados seriam os níveis motivacionais.

Analisando o perfil motivacional dos alunos da nossa amostra, verificámos que a dimensão Pressão foi a que apresentou o valor mais baixo, o que é bom uma vez que esta é uma dimensão negativa da motivação.

De uma forma global, a nossa amostra apresentou níveis motivacionais acima do ponto médio em todas as restantes dimensões, o que significa que a nossa amostra se apresenta motivacionada para a disciplina de Língua Portuguesa.

De referir ainda que o valor mais baixo, embora acima do ponto médio, foi obtido pela dimensão Escolha Percebida, o que teoricamente levaria a que, segundo a Teoria da Auto-determinação de Deci e Ryan (1985), os alunos sentissem pouca liberdade nas escolhas das tarefas a realizar, e conseqüentemente se sentissem menos autónomos, o que poderia levar à diminuição da motivação, mas uma vez que os valores na dimensão Pressão se apresentam tão baixos, não podemos afirmar que exista uma relação directa entre estas dimensões.

Os resultados do presente estudo relativamente à relação entre a motivação e o género permitem-nos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas para os géneros, ou seja, o género feminino apresenta valores mais elevados para a disciplina de Língua Portuguesa do que os alunos do género masculino, no entanto, estas diferenças não são significativas. Apenas na dimensão Pressão foram encontradas diferenças significativas a favor das raparigas.

Estes resultados, na generalidade vão contra a literatura existente, que demonstra a existência de diferenças entre os géneros nas dimensões preditivas da motivação intrínseca para a Língua Portuguesa. Este facto poderá estar relacionado com o abandonar dos esteriotipos sociais, sendo que os alunos do género masculino apresentam igualmente níveis de motivação intrínseca em relação á disciplina de Língua Portuguesa.

No que concerne á variável ano de escolaridade, verificamos que existe um declínio da motivação para as dimensões preditoras da motivação intrínseca, o que vais de encontro á literatura existente que defende que os níveis motivacionais diminuem com o aumento do ano de escolaridade.

Alguns autores (Bettencourt, 1999, cit por Elias, 2007; Harter, 1992; e Pinto, 2007) obtiveram resultados que apoiam os obtidos neste estudo.

Quanto aos resultados obtidos pela nossa amostra para a variável desempenho, que avaliámos através das repetências ou não repetências, podemos verificar que esta variável apresentou diferenças estatisticamente significativas para as dimensões Prazer, Competência Percebida e Valor, o que significa que os alunos não repetentes se sentem mais competentes, dão mais valor à disciplina, e sentem mais prazer a desempenhar tarefas ligadas à disciplina, o que vai ao encontro da literatura existente.

Lieury e Fenouillet (1997) e Stipek (2002), referem que existe uma relação entre a motivação e o desempenho escolar o que sustenta a nossa hipótese.

Em relação á variável Clima de Sala de Aula, ficou demonstrado que existe uma correlação positiva com as dimensões do Clima de Sala de Aula, onde os nossos alunos demonstram ter uma atitude bastante positiva em relação á disciplina de Língua Portuguesa, e demonstram também sentir grande suporte por parte do professor, que segundo Stipek (2002), para que os alunos consigam obter o máximo benefício da escola, os professores têm de criar

um contexto de aprendizagem no qual os alunos estejam motivados para se envolverem activamente e produtivamente nas actividades de aprendizagem. Relativamente aos métodos de aprendizagem, a nossa amostra percebe que o mais usado pelos professores é a Aprendizagem Cooperativa.

Assim, os resultados alcançados neste estudo demonstram que a motivação está relacionada com o Clima de Sala de Aula, particularmente com as Atitudes.

Elias (2007), Pinto (2007), Catarino (2007), Metelo (2008) e Sérgio (2009), chegaram a resultados semelhantes o que sustenta a nossa hipótese.

Posto isto, ao longo deste trabalho de investigação deparámos com poucas limitações mas não podemos deixar de referir, principalmente em relação à aplicação dos instrumentos, uma vez que não foi sempre o mesmo examinador a dar as instruções.

Para terminar, gostaríamos de propor algumas sugestões para investigações futuras.

Antes de mais, parece-nos importante a continuação de estudos com estas características já que estas revelam grande importância na relação dos principais agentes educativos. Seria também interessante continuar a estudar a relação entre clima de sala de aula e o tipo de professor, com o objectivo de perceber mais claramente o efeito desta variável na motivação dos alunos. Propomos também que em futuros trabalhos se possam englobar a motivação do professor, conjuntamente com a percepção do clima de sala de aula e a motivação dos alunos, onde talvez seria interessante trabalhar com uma amostra do ensino regular e outra do ensino especial, nomeadamente com turmas PIEF, propomos também a utilização uma amostra do ensino público e do ensino particular, sugerindo uma nova variável o estatuto sócio-económico do meio envolvente, na tentativa de perceber que relação existe entre a motivação dos professores e dos alunos, e as variáveis clima de sala de aula e estatuto sócio-económico.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L; Miranda, L; Guisande, M., (s.d). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares*. Consultado em 27 de Outubro de 2010 através de <http://www.scielo.br/scielo>.
- Arends, R., (1997) *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Arends, R., (2008) *Aprender a Ensinar* (7ªed.). Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Barros, J. e Barros, A., (1993). Raciocínio, locus de controlo e desempenho escolar perspectiva diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 81-95.
- Barros, A. M., (1996). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. Tese de doutoramento não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Bergamin, C., (1991) *Motivação*. São Paulo: Atlas.
- Bzuneck, J., (s.d.) *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível*. Consultado em 10 de Novembro de 2010 através de <http://www.unopar.br>.
- Cabral, A. & Nick, E., (2006) *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix Lda.
- Catarino, A., (2007). *A relação entre a motivação para a aprendizagem da matemática e a percepção do clima social de sala de aula em alunos do 4º ano e 5º ano*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Dean, J., (2000). *Improvement Children's Learning: Effective teache in th primary school*. Lodon: Routledge.
- Deci, E. & Ryan, R., (1985). *Intrinsic motivacional and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M., (1991). 'Motivation and education: The self-determination perspective.' *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: effects on achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.). *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-32.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U., (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 3 -- Social, emotional, and personality development* (5th ed.). New York: Wiley.
- Elias, Ana (2006/2007). *Motivação para a Língua Portuguesa: Sua relação com o Género, Ano de Escolaridade, Repetência e Clima de Sala de Aula.*(monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Faria, L. (1997). Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés. *Análise Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivações para a realização de adolescentes: Perspectiva Cognitivo-Social das diferenças de Sexo e de Classe Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. M. (1991). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Ed.) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, (vol. 1, pp. 93-132). Lisboa. Universidade Aberta.
- Guerreiro, M. (2004). *Motivação para a matemática: que relação entre sucesso/insucesso escolar, Ano de escolaridade e género?* (monografia de licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da auto-determinação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Harter, S. (1980), *A Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. University of Denver.
- Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivation orientation within the classroom: Process and patterns of change. In Boggiano, A. K. & Pittman, T.S. (eds.), *Achievement and Motivation: A social Development Perspective*. Cambridge University Press. Pp.77-114).
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lieury, A. , & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização de SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Messias, D. (2008). *A motivação para a matemática e o clima de sala de aula de matemática*. (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Metelo, M. (2008). *Motivação para a realização de tarefas escolares, percepção de clima social de sala de aula, género, ano de escolaridade e “tipo de professor”*. (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 3, 49-68.
- Nobre, H. (2009). *Motivação para a Matemática: sua relação com o género, ano de escolaridade, auto-conceito, auto-estima e clima de sala de aula*. (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Oliveira, J.(1999). *Psicologia da educação: escola, aluno-aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Reimão, C.; Madureira, V., e Muñoz, M. (1978) *Dicionário de Psicologia*.Viseu: Tipografia Guerra.
- Ryan, R., Connell, J., & Deci, E. (1985). A Motivacional analysis of self-determination and self regulation in education. In C. Ames & R. Ames (eds.), *Research on motivation in education* (Vol.2), the classroom milieu, pp.13-51. New York: Academic Press.
- Ryan, M., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational psychology*, 25, 54-67.
- Pinto, C. (2007). *Motivação para a matemática: Que relação existe com o Género, Ano de Escolaridade, Sucesso/Insucesso Escolar, Clima de Sala de Aula e Método de Aprendizagem?* (Monografia de licenciatura em psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 635-646.
- Sérgio, M. (2009). *Motivação para a Língua Portuguesa: sua relação entre o Género, o Desempenho e o Clima de Sala de Aula em alunos do 4º ano*. (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R, (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora Mcgraw-hill.

Stipek, D. (2002). *Motivations to learn: integrating theory and practice* (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo I - Escala de Motivação para a Língua Portuguesa “Eu e a Língua Portuguesa”

EU e a LÍNGUA PORTUGUESA

Iremos agora apresentar-te dois exemplos para perceberes melhor como funciona a escala e para que respondas com mais facilidade. Vou ler em voz alta os exemplos e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

Exemplos:

	Sempre	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Poucas Vezez	Raramente	Nunca
1. Eu gosto das aulas de educação física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acho que sou bom (boa) a jogar futebol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não havendo dúvidas, seguidamente passaremos ao preenchimento do questionário, o qual irás responder individualmente e em silêncio.

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

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

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

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

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

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

Anexo II - Consistência Interna da Escala de Motivação para a Língua Portuguesa.

Scale: Prazer

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	227	97,4
	Excluded ^a	6	2,6
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,911	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Int/Praz_1	14,59	29,587	,757	,894
Int/Praz_7	14,81	27,868	,796	,886
Int/Praz_25	14,82	28,157	,808	,883
Int/Praz_31	15,10	27,716	,809	,883
Int/Praz_34	15,25	28,160	,705	,906

Scale: Competência Percebida

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	222	95,3
	Excluded ^a	11	4,7
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,852	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CP_2	15,25	16,748	,767	,796
CP_8	15,77	18,053	,569	,846
CP_19	14,63	16,469	,603	,843
CP_26	14,79	17,604	,714	,811
E/Imp_27	14,95	16,753	,698	,812

Scale: Pressão

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	226	97,0
	Excluded ^a	7	3,0
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,688	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P/T_4	2,05	1,771	,525	. ^a
P/T_9	2,35	1,774	,525	. ^a

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

Scale: Escolha Percebida

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	219	94,0
	Excluded ^a	14	6,0
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,825	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EP_10*	13,84	29,104	,537	,815
EP_16*	14,35	30,009	,526	,816
EP_22*	14,34	27,180	,679	,773
EP_29*	14,29	27,144	,712	,764
EP_35*	13,84	27,276	,655	,780

Scale: Valor

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	224	96,1
	Excluded ^a	9	3,9
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,921	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Valor_11	17,61	26,588	,783	,906
E/Imp_17	17,58	26,137	,778	,907
Valor_30	17,37	26,188	,780	,907
Valor_33	17,49	25,838	,807	,901
Valor_36	17,65	24,561	,834	,896

Anexo III - Escala de percepção do Clima de Sala de Aula de Língua Portuguesa” Na Sala de Aula de Língua Portuguesa”.

NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iremos agora apresentar-te dois exemplos para perceberes melhor como funciona a escala e para que respondas com mais facilidade. Vou ler em voz alta os exemplos e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

Exemplos:

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Gosto de ir à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto que o que aprendo na escola é importante para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não havendo dúvidas, seguidamente passaremos ao preenchimento do questionário, o qual irás responder individualmente e em silêncio.

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

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

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
1. Na aula de Língua Portuguesa, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O professor de Língua Portuguesa propõe trabalhos para partilharmos as ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Na aula de Língua Portuguesa, o meu professor preocupa-se com o que eu aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Na aula de Língua Portuguesa, costumamos trabalhar para ver quem é o melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando o meu professor faz perguntas de Língua Portuguesa sinto-me bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Na aula de Língua Portuguesa, os meus colegas querem que eu dê o meu melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Na aula de Língua Portuguesa, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Na aula de Língua Portuguesa, o meu professor quer que eu dê o meu melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Na aula de Língua Portuguesa, competir com os colegas é uma forma habitual de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Na aula de Língua Portuguesa, sinto-me tão bem que nem dou pelo tempo passar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Na aula de Língua Portuguesa, os meus colegas ajudam-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Na aula de Língua Portuguesa fazemos actividades em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Na aula de Língua Portuguesa quando temos um problema o professor ajuda-nos a pensar sobre ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Na aula de Língua Portuguesa, trabalhamos para ter melhores notas que os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca
15. Na aula de Língua Portuguesa, o meu professor ajuda-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Na aula de Língua Portuguesa eu e os meus colegas trabalhamos em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sinto-me aborrecido quando chega a hora da aula de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Na aula de Língua Portuguesa, os meus colegas esclarecem as minhas dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. O professor de Língua Portuguesa quer que trabalhemos sozinhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Na aula de Língua Portuguesa, o meu professor esclarece as dúvidas que tenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Na aula de Língua Portuguesa, fazemos os nossos trabalhos para serem melhores que os dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Gosto de ir ao quadro nas aulas de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Na aula de Língua Portuguesa, conto com o apoio dos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Na aula de Língua Portuguesa fazemos mais trabalhos sozinhos do que em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Na aula de Língua Portuguesa, conto com o apoio do meu professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gosto de participar nas aulas de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes	Raramente	Nunca

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO

Anexo IV - Consistência Interna da Escala de Percepção do Clima de Sala de Aula para a Língua Portuguesa.

Scale: Suporte Social Colegas

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	228	97,9
	Excluded ^a	5	2,1
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SSC_1	13,44	28,310	,595	,849
SSC_6	12,85	24,779	,745	,811
SSC_11	12,61	26,891	,721	,819
SSC_18	12,99	28,229	,624	,842
SSC_23	12,53	26,198	,697	,824

Scale: Suporte Social Professor

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	227	97,4
	Excluded ^a	6	2,6
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,928	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SSP_3	22,92	41,206	,848	,907
SSP_8	22,67	42,645	,771	,917
SSP_13	23,22	41,728	,759	,919
SSP_15	22,96	42,397	,800	,914
SSP_20	22,86	43,122	,805	,913
SSP_25	23,03	42,773	,764	,918

Scale: Atitudes

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	224	96,1
	Excluded ^a	9	3,9
	Total	233	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
Atitudes_5	14,08	27,082	,661	,785
Atitudes_10	14,20	25,435	,705	,771
Atitudes_17*	14,40	29,702	,442	,843
Atitudes_22	14,06	25,431	,623	,796
Atitudes_26	13,74	25,459	,712	,769

Scale: Aprendizagem Cooperativa

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	226	97,0
	Excluded ^a	7	3,0
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,765	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Acoop_2	7,43	5,464	,543	,755
Acoop_12	7,49	5,744	,655	,624
Acoop_16	7,64	5,822	,603	,678

Scale: Aprendizagem Competitiva

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	231	99,1
	Excluded ^a	2	,9
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,795	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Acomp_4	9,60	16,284	,569	,762
Acomp_9	9,11	16,187	,517	,788
Acomp_14	8,48	15,025	,614	,740
Acomp_21	8,76	14,487	,734	,680

Scale: Aprendizagem Individualista

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	228	97,9
	Excluded ^a	5	2,1
	Total	233	100,0

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,644	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Alnd_7	8,35	4,916	,398	,627
Alnd_19	8,12	5,395	,439	,570
Alnd_24	7,80	4,294	,536	,425

Anexo V - Estatísticas descritivas para a Motivação Geral.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Prazer	233	1,00	6,00	3,7249	1,30635
CompetenciaPercebida	233	1,00	6,00	3,7652	1,00501
Pressão	233	1,00	6,00	2,2339	1,21769
escolhaPercebida2	233	1,00	6,00	3,6730	1,27502
Valor	233	1,00	6,00	4,4147	1,25229
Motivação1	233	1,05	5,85	3,8944	,87971
Valid N (listwise)	233				

Anexo VI

Tratamento estatístico para a variável Género.

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	_ 1	116	3,6448	1,33686	,12412
	2	116	3,8233	1,26495	,11745
Pressão	_ 1	116	2,4224	1,27280	,11818
	2	116	2,0560	1,13592	,10547
CompetenciaPercebida	_ 1	116	3,7241	1,08998	,10120
	2	116	3,7991	,91687	,08513
Valor	_ 1	116	4,2695	1,33470	,12392
	2	116	4,5737	1,14581	,10639
EscolhaPercebida2	_ 1	116	3,5621	1,28406	,11922
	2	116	3,7655	1,25318	,11635
Motivação1	_ 1	116	3,8001	,97366	,09040
	2	116	3,9904	,77112	,07160

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,963	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
	Wilks' Lambda	,037	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
	Hotelling's Trace	26,247	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
	Roy's Largest Root	26,247	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
Género	Pillai's Trace	,057	2,724 ^a	5,000	226,000	,021
	Wilks' Lambda	,943	2,724 ^a	5,000	226,000	,021
	Hotelling's Trace	,060	2,724 ^a	5,000	226,000	,021
	Roy's Largest Root	,060	2,724 ^a	5,000	226,000	,021

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+Género

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Prazer	1,847 ^a	1	1,847	1,091	,297
	CompetenciaPercebida	,326 ^b	1	,326	,322	,571
	Pressão	7,786 ^c	1	7,786	5,350	,022
	escolhaPercebida2	2,401 ^d	1	2,401	1,491	,223
	Valor	5,366 ^e	1	5,366	3,468	,064
	Motivação1	2,100 ^f	1	2,100	2,722	,100
Intercept	Prazer	3234,809	1	3234,809	1909,965	,000
	CompetenciaPercebida	3282,781	1	3282,781	3236,315	,000
	Pressão	1163,277	1	1163,277	799,413	,000
	escolhaPercebida2	3114,224	1	3114,224	1934,744	,000
	Valor	4535,775	1	4535,775	2931,673	,000
	Motivação1	3520,178	1	3520,178	4563,792	,000
Gênero	Prazer	1,847	1	1,847	1,091	,297
	CompetenciaPercebida	,326	1	,326	,322	,571
	Pressão	7,786	1	7,786	5,350	,022
	escolhaPercebida2	2,401	1	2,401	1,491	,223
	Valor	5,366	1	5,366	3,468	,064
	Motivação1	2,100	1	2,100	2,722	,100
Error	Prazer	389,539	230	1,694		
	CompetenciaPercebida	233,302	230	1,014		
	Pressão	334,688	230	1,455		
	escolhaPercebida2	370,215	230	1,610		
	Valor	355,847	230	1,547		
	Motivação1	177,405	230	,771		
Total	Prazer	3626,195	232			
	CompetenciaPercebida	3516,410	232			
	Pressão	1505,750	232			
	escolhaPercebida2	3486,840	232			
	Valor	4896,989	232			
	Motivação1	3699,683	232			
Corrected Total	Prazer	391,386	231			
	CompetenciaPercebida	233,629	231			
	Pressão	342,473	231			
	escolhaPercebida2	372,616	231			
	Valor	361,213	231			
	Motivação1	179,505	231			

a. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = ,000)

b. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,003)

c. R Squared = ,023 (Adjusted R Squared = ,018)

d. R Squared = ,006 (Adjusted R Squared = ,002)

e. R Squared = ,015 (Adjusted R Squared = ,011)

f. R Squared = ,012 (Adjusted R Squared = ,007)

Anexo VII

Tratamento estatístico para a variável Ano de Escolaridade.

Group Statistics

	Ano	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	6	137	4,1022	1,27467	,10890
	9	96	3,1865	1,15903	,11829
CompetenciaPercebida	6	137	4,0314	,94322	,08058
	9	96	3,3854	,97214	,09922
Pressão	6	137	2,2044	1,25375	,10712
	9	96	2,2760	1,16950	,11936
escolhaPercebida2	6	137	3,7208	1,33816	,11433
	9	96	3,6047	1,18262	,12070
Valor	6	137	4,6881	1,20553	,10300
	9	96	4,0245	1,21968	,12448
Motivação1	6	137	4,1356	,86095	,07356
	9	96	3,5503	,79070	,08070

Ranks

	Ano	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prazer	6	137	136,21	18660,50
	9	96	89,59	8600,50
	Total	233		
CompetenciaPercebida	6	137	135,22	18524,50
	9	96	91,01	8736,50
	Total	233		
Pressão	6	137	113,75	15584,00
	9	96	121,64	11677,00
	Total	233		
escolhaPercebida2	6	137	118,91	16290,00
	9	96	114,28	10971,00
	Total	233		
Valor	6	137	131,85	18063,50
	9	96	95,81	9197,50
	Total	233		
Motivação1	6	137	135,47	18560,00
	9	96	90,64	8701,00
	Total	233		

Test Statistics^a

	Prazer	Competenci aPercebida	Pressão	escolha Percebida2	Valor	Motivação1
Mann-Whitney U	3944,500	4080,500	6131,000	6315,000	4541,500	4045,000
Wilcoxon W	8600,500	8736,500	15584,000	10971,000	9197,500	8701,000
Z	-5,202	-4,937	-,893	-,516	-4,027	-4,999
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,372	,606	,000	,000

a. Grouping Variable: Ano

Anexo VIII

Tratamento estatístico para a variável Desempenho.

Group Statistics

	repetência	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	0	161	3,9547	1,21064	,09541
	1	72	3,2111	1,37334	,16185
CompetenciaPercebida	0	161	3,9786	,85628	,06748
	1	72	3,2882	1,14635	,13510
Pressão	0	161	2,1739	1,15550	,09107
	1	72	2,3681	1,34529	,15854
escolhaPercebida2	0	161	3,7708	1,27369	,10038
	1	72	3,4542	1,25935	,14842
Valor	0	161	4,5607	1,14538	,09027
	1	72	4,0882	1,41830	,16715
Motivação1	0	161	4,0662	,76536	,06032
	1	72	3,5104	,99614	,11740

Ranks

	repetência	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prazer	0	161	128,70	20720,50
	1	72	90,84	6540,50
	Total	233		
CompetenciaPercebida	0	161	130,54	21017,00
	1	72	86,72	6244,00
	Total	233		
Pressão	0	161	114,42	18422,00
	1	72	122,76	8839,00
	Total	233		
escolhaPercebida2	0	161	122,09	19656,50
	1	72	105,62	7604,50
	Total	233		
Valor	0	161	123,74	19922,50
	1	72	101,92	7338,50
	Total	233		
Motivação1	0	161	129,10	20784,50
	1	72	89,95	6476,50
	Total	233		

Test Statistics^a

	Prazer	Competenci aPercebida	Pressão	escolha Percebida2	Valor	Motivação1
Mann-Whitney U	3912,500	3616,000	5381,000	4976,500	4710,500	3848,500
Wilcoxon W	6540,500	6244,000	18422,000	7604,500	7338,500	6476,500
Z	-3,966	-4,594	-,887	-1,726	-2,289	-4,097
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,375	,084	,022	,000

a. Grouping Variable: repetência

Anexo IX

Tratamento estatístico para a variável Clima de Sala de Aula.

Correlations

	Prazer	Competência Percebida	Pressão	escolha Percebida2	Valor	SSocial Colegas	SSocial Professor	Atitudes	Aprendizagem Cooperativa	Aprendizagem Competitiva	Aprendizagem Individualista	Motivação	
Prazer	1	,690** ,000 233	,256** ,000 233	,048 468 233	,826** ,000 233	,485** ,000 233	,567** ,000 233	,817** ,000 233	,636** ,000 233	,254** ,000 233	,262** ,000 233	,788** ,000 233	
Competência Percebida		1	,156** ,017 233	,036 590 233	,656** ,000 233	,373** ,000 233	,387** ,000 233	,605** ,000 233	,528** ,000 233	,261** ,000 233	,377** ,000 233	,776** ,000 233	
Pressão			1	,015 817 233	,211** ,001 233	,106 109 233	,200** ,002 233	,223** ,001 233	,106 105 233	,212** ,001 233	,090 172 233	,577** ,000 233	
escolha Percebida2				1	,017 792 233	,065 320 233	,098 380 233	,022 733 233	,045 480 233	,069 283 233	,115 080 233	,107 103 233	
Valor					1	,450** ,000 233	,640** ,000 233	,742** ,000 233	,591** ,000 233	,236** ,000 233	,307** ,000 233	,776** ,000 233	
SSocial Colegas						1	,379** ,000 233	,469** ,000 233	,597** ,000 233	,426** ,000 233	,265** ,000 233	,437** ,000 233	
SSocial Professor							1	,599** ,000 233	,662** ,000 233	,290** ,000 233	,250** ,000 233	,529** ,000 233	
Atitudes								1	,646** ,000 233	,317** ,000 233	,196** ,017 233	,694** ,000 233	
Aprendizagem Cooperativa									1	,391** ,000 233	,168** ,010 233	,566** ,000 233	
Aprendizagem Competitiva										1	,258** ,000 233	,378** ,000 233	
Aprendizagem Individualista											1	,402** ,000 233	
Motivação												1	
													233

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

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

Anexo VI - Tratamento estatístico para a variável Género.

Group Statistics					
	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	_ 1	116	3,6448	1,33686	,12412
	. 2	116	3,8233	1,26495	,11745
Pressão	_ 1	116	2,4224	1,27280	,11818
	. 2	116	2,0560	1,13592	,10547
CompetenciaPercebida	_ 1	116	3,7241	1,08998	,10120
	. 2	116	3,7991	,91687	,08513
Valor	_ 1	116	4,2695	1,33470	,12392
	. 2	116	4,5737	1,14581	,10639
EscolhaPercebida2	_ 1	116	3,5621	1,28406	,11922
	. 2	116	3,7655	1,25318	,11635
Motivação1	_ 1	116	3,8001	,97366	,09040
	. 2	116	3,9904	,77112	,07160

Multivariate Tests ^b						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,963	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
	Wilks' Lambda	,037	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
	Hotelling's Trace	26,247	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
	Roy's Largest Root	26,247	1186,366 ^a	5,000	226,000	,000
Género	Pillai's Trace	,057	2,724 ^a	5,000	226,000	,021
	Wilks' Lambda	,943	2,724 ^a	5,000	226,000	,021
	Hotelling's Trace	,060	2,724 ^a	5,000	226,000	,021
	Roy's Largest Root	,060	2,724 ^a	5,000	226,000	,021

a. Exact statistic

b. Design: Intercept+Género

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Prazer	1,847 ^a	1	1,847	1,091	,297
	CompetenciaPercebida	,326 ^b	1	,326	,322	,571
	Pressão	7,786 ^c	1	7,786	5,350	,022
	escolhaPercebida2	2,401 ^d	1	2,401	1,491	,223
	Valor	5,366 ^e	1	5,366	3,468	,064
	Motivação1	2,100 ^f	1	2,100	2,722	,100
Intercept	Prazer	3234,809	1	3234,809	1909,965	,000
	CompetenciaPercebida	3282,781	1	3282,781	3236,315	,000
	Pressão	1163,277	1	1163,277	799,413	,000
	escolhaPercebida2	3114,224	1	3114,224	1934,744	,000
	Valor	4535,775	1	4535,775	2931,673	,000
	Motivação1	3520,178	1	3520,178	4563,792	,000
Gênero	Prazer	1,847	1	1,847	1,091	,297
	CompetenciaPercebida	,326	1	,326	,322	,571
	Pressão	7,786	1	7,786	5,350	,022
	escolhaPercebida2	2,401	1	2,401	1,491	,223
	Valor	5,366	1	5,366	3,468	,064
	Motivação1	2,100	1	2,100	2,722	,100
Error	Prazer	389,539	230	1,694		
	CompetenciaPercebida	233,302	230	1,014		
	Pressão	334,688	230	1,455		
	escolhaPercebida2	370,215	230	1,610		
	Valor	355,847	230	1,547		
	Motivação1	177,405	230	,771		
Total	Prazer	3626,195	232			
	CompetenciaPercebida	3516,410	232			
	Pressão	1505,750	232			
	escolhaPercebida2	3486,840	232			
	Valor	4896,989	232			
	Motivação1	3699,683	232			
Corrected Total	Prazer	391,386	231			
	CompetenciaPercebida	233,629	231			
	Pressão	342,473	231			
	escolhaPercebida2	372,616	231			
	Valor	361,213	231			
	Motivação1	179,505	231			

a. R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = ,000)

b. R Squared = ,001 (Adjusted R Squared = -,003)

c. R Squared = ,023 (Adjusted R Squared = ,018)

d. R Squared = ,006 (Adjusted R Squared = ,002)

e. R Squared = ,015 (Adjusted R Squared = ,011)

f. R Squared = ,012 (Adjusted R Squared = ,007)

Anexo VII - Tratamento estatístico para a variável Ano de Escolaridade.

Group Statistics

	Ano	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	6	137	4,1022	1,27467	,10890
	9	96	3,1865	1,15903	,11829
CompetenciaPercebida	6	137	4,0314	,94322	,08058
	9	96	3,3854	,97214	,09922
Pressão	6	137	2,2044	1,25375	,10712
	9	96	2,2760	1,16950	,11936
escolhaPercebida2	6	137	3,7208	1,33816	,11433
	9	96	3,6047	1,18262	,12070
Valor	6	137	4,6881	1,20553	,10300
	9	96	4,0245	1,21968	,12448
Motivação1	6	137	4,1356	,86095	,07356
	9	96	3,5503	,79070	,08070

Ranks

	Ano	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prazer	6	137	136,21	18660,50
	9	96	89,59	8600,50
	Total	233		
CompetenciaPercebida	6	137	135,22	18524,50
	9	96	91,01	8736,50
	Total	233		
Pressão	6	137	113,75	15584,00
	9	96	121,64	11677,00
	Total	233		
escolhaPercebida2	6	137	118,91	16290,00
	9	96	114,28	10971,00
	Total	233		
Valor	6	137	131,85	18063,50
	9	96	95,81	9197,50
	Total	233		
Motivação1	6	137	135,47	18560,00
	9	96	90,64	8701,00
	Total	233		

Test Statistics^a

	Prazer	Competenci aPercebida	Pressão	escolha Percebida2	Valor	Motivação1
Mann-Whitney U	3944,500	4080,500	6131,000	6315,000	4541,500	4045,000
Wilcoxon W	8600,500	8736,500	15584,000	10971,000	9197,500	8701,000
Z	-5,202	-4,937	-,893	-,516	-4,027	-4,999
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,372	,606	,000	,000

a. Grouping Variable: Ano

Anexo VIII - Tratamento estatístico para a variável Desempenho.

Group Statistics

	repetência	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Prazer	0	161	3,9547	1,21064	,09541
	1	72	3,2111	1,37334	,16185
CompetenciaPercebida	0	161	3,9786	,85628	,06748
	1	72	3,2882	1,14635	,13510
Pressão	0	161	2,1739	1,15550	,09107
	1	72	2,3681	1,34529	,15854
escolhaPercebida2	0	161	3,7708	1,27369	,10038
	1	72	3,4542	1,25935	,14842
Valor	0	161	4,5607	1,14538	,09027
	1	72	4,0882	1,41830	,16715
Motivação1	0	161	4,0662	,76536	,06032
	1	72	3,5104	,99614	,11740

Ranks

	repetência	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prazer	0	161	128,70	20720,50
	1	72	90,84	6540,50
	Total	233		
CompetenciaPercebida	0	161	130,54	21017,00
	1	72	86,72	6244,00
	Total	233		
Pressão	0	161	114,42	18422,00
	1	72	122,76	8839,00
	Total	233		
escolhaPercebida2	0	161	122,09	19656,50
	1	72	105,62	7604,50
	Total	233		
Valor	0	161	123,74	19922,50
	1	72	101,92	7338,50
	Total	233		
Motivação1	0	161	129,10	20784,50
	1	72	89,95	6476,50
	Total	233		

Test Statistics^a

	Prazer	Competenci aPercebida	Pressão	escolha Percebida2	Valor	Motivação1
Mann-Whitney U	3912,500	3616,000	5381,000	4976,500	4710,500	3848,500
Wilcoxon W	6540,500	6244,000	18422,000	7604,500	7338,500	6476,500
Z	-3,966	-4,594	-,887	-1,726	-2,289	-4,097
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,375	,084	,022	,000

a. Grouping Variable: repetência

Anexo IX - Tratamento estatístico para a variável Clima de Sala de Aula.

Correlations

		Prazer	CompetenciaPercebida	Pressão	escolhaPercebida2	Valor	SSocialColegas	SSocialProfessor	Atitudes	AprendizagemCooperativa	AprendizagemCompetitiva	AprendizagemIndividualista	Motivação
Prazer	Pearson Correlation	1	,690**	,256**	,048	,826**	,485**	,567**	,817**	,636**	,254**	,262**	,788**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,468	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
CompetenciaPercebida	Pearson Correlation	,690**	1	,156*	,036	,656**	,373**	,387**	,605**	,528**	,261**	,377**	,776**
	Sig. (2-tailed)	,000		,017	,590	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
Pressão	Pearson Correlation	,256**	,156*	1	,015	,211**	,105	,200**	,223**	,106	,212**	,090	,577**
	Sig. (2-tailed)	,000	,017		,817	,001	,109	,002	,001	,105	,001	,172	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
escolhaPercebida2	Pearson Correlation	,048	,036	,015	1	,017	,065	,058	,022	,045	,069	,115	,107
	Sig. (2-tailed)	,468	,590	,817		,792	,320	,380	,733	,490	,293	,080	,103
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
Valor	Pearson Correlation	,826**	,656**	,211**	,017	1	,450**	,640**	,742**	,594**	,236**	,307**	,775**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,792		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
SSocialColegas	Pearson Correlation	,485**	,373**	,105	,065	,450**	1	,379**	,469**	,597**	,426**	,265**	,437**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,109	,320	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
SSocialProfessor	Pearson Correlation	,567**	,387**	,200**	,058	,640**	,379**	1	,599**	,652**	,290**	,250**	,529**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,380	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
Atitudes	Pearson Correlation	,817**	,605**	,223**	,022	,742**	,469**	,599**	1	,645**	,317**	,156*	,654**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,733	,000	,000	,000		,000	,000	,017	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
Aprendizagem Cooperativa	Pearson Correlation	,636**	,528**	,106	,045	,594**	,597**	,652**	,645**	1	,391**	,168*	,568**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,105	,490	,000	,000	,000	,000		,000	,010	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
Aprendizagem Competitiva	Pearson Correlation	,254**	,261**	,212**	,069	,236**	,426**	,290**	,317**	,391**	1	,258**	,378**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,293	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
Aprendizagem Individualista	Pearson Correlation	,262**	,377**	,090	,115	,307**	,265**	,250**	,156*	,168*	,258**	1	,402**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,172	,080	,000	,000	,000	,017	,010	,000		,000
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233
Motivação	Pearson Correlation	,788**	,776**	,577**	,107	,775**	,437**	,529**	,654**	,568**	,378**	,402**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,103	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233	233

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

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